

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PLUS ÇA CHANGE PLUS C'EST PAREIL ? L'ORIENTATION DES FILLES
VERS DES DOMAINES TRADITIONNELS D'ACTIVITÉS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
MYRIAM VILLENEUVE

SEPTEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord mon directeur Pierre Doray, qui m'a épaulée tout au long de ce projet. Il a su croire en mon projet au moment où moi je doutais. Je le remercie également de m'avoir intégrée dans son équipe de travail, ce qui m'a initiée aux voies de la recherche et m'a permis de faire de belles rencontres.

Je remercie également Marie-Ève Bourassa, Alexhandrine Bourdhouxe, Pierre Canisius, Bayero Boucabar Diallo, Frédéric Dufresne, Amélie Groleau, Maxime Marcoux-Moisan, Annie Robitaille et Anne Thibeault-Bellerose dont les précieux conseils m'ont accompagnée tout au long de cette merveilleuse aventure.

Je remercie aussi mes amis et ma famille pour m'avoir soutenue moralement, mais surtout pour m'avoir fait décrocher au moment où j'en avais le plus besoin.

Merci spécial à ma sœur Anne-Marie pour toutes ses heures de correction et de relecture.

Et enfin, un gros merci à mon amoureux, Julien Fontaine, pour son écoute, son soutien et ses encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	4
L'ÉDUCATION DES FEMMES, D'HIER À AUJOURD'HUI	4
1.1 Avant la révolution tranquille	5
1.2 Les femmes et l'éducation dans la Révolution tranquille	9
1.2.2 : Orientation différenciée selon le sexe, d'hier à aujourd'hui.....	13
1.3 Conclusion	18
CHAPITRE II	23
LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ORIENTATION DIFFÉRENCIÉE	23
SELON LE SEXE	23
2.1 Mobilité sociale des femmes.....	23
2.2 L'effet d'une scolarisation différenciée.....	28
2.3 Les sentiments d'efficacité personnelle.....	34
2.4 La socialisation	37
2.4.1 Les approches fonctionnalistes	38

2.4.2 Approches marxistes et bourdieusiennes	39
2.4.3 Les approches wébériennes	40
2.4.4 La construction sociale de la réalité	42
2.4.5 La socialisation de genre	45
2.5 Théorie du choix rationnel	47
2.6 Problématique et questions de recherche	50
CHAPITRE III	55
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	55
3.1 Quelques fondements théoriques sur l'utilisation d'une approche qualitative	55
3.2 La construction du projet professionnel des filles s'orientant vers des domaines traditionnels : définitions de concepts	57
3.2.1 Orientation et construction du projet	57
3.2.2 Orientation traditionnelle : une définition complexe	61
3.3 Présentation de l'enquête Relève	65
3.3.1 Objectifs de la recherche et méthodologie	65
3.3.2 Sélection de l'échantillon	67
3.3.3 Notre sous-échantillon	67
3.3.4 Grille d'entretien	68
3.3.5 Limites et apports d'utilisation de RELÈVE	69
3.4 Méthode d'analyse et mise en forme du matériau	70
3.5 : La généralisation et la validité des résultats de recherche	73
CHAPITRE IV	75
PORTRAIT DES RÉPONDANTES	75
4.1 Présentation des répondantes	75

4.1.1. Âge, statut d'EPG et origine ethnique	75
4.1.2 Antécédents scolaires	76
4.2 Présentation des objectifs scolaires et professionnels énoncés	78
4.3 Présentation des données	82
4.3.1 Les 'traditionnelles'	82
4.3.2 Mixte traditionnel/non-traditionnel	86
4.3.3 Mixte traditionnel et neutre.....	92
4.3.4. Projets mixtes traditionnel, neutre et non-traditionnel	107
4.4. Conclusion	114
CHAPITRE V.....	116
ANALYSE DESCRIPTIVE.....	116
5.1 Facteurs retenus pour inscrire une répondante dans les différents registres d'actions	116
5.2 Projet final traditionnel, non-traditionnel ou neutre.....	117
5.3 Les poids des différents registres	120
5.3.1 La mobilité sociale : un rôle périphérique.....	120
5.3.2 Le recours à la scolarisation différenciée	125
5.3.3 Sentiment d'efficacité personnelle	127
5.3.4 L'impact de la socialisation.....	130
5.3.5 Le recours au choix rationnel	133
5.4 L'orientation : un choix pluriel	135
5.4.1 Logique d'action et temporalité.....	136
5.4.2 Choix rationnel, socialisation et scolarisation différenciée.....	137
5.4.3 Socialisation et scolarisation différenciée	139

5.4.4 Choix rationnel et socialisation	140
5.4.5 Choix rationnel, socialisation, scolarisation différenciée et sentiment d'efficacité personnelle.....	141
5.4.6 Socialisation, scolarisation différenciée et sentiment d'efficacité personnelle ...	142
5.4.7 Choix rationnel et scolarisation différenciée.....	143
5.4.8 Combinaisons et origine sociale	143
5.5 Conclusion	144
CONCLUSION	147
APPENDICE A	152
APPENDICE B	153
APPENDICE C	154
APPENDICE D	161
APPENDICE E	163
APPENDICE F.....	166
APPENDICE G	169
APPENDICE H.....	171
APPENDICE I	174
APPENDICE J	175
APPENDICE K	178
APPENDICE L.....	180
RÉFÉRENCES	182

LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES

Figure 1.1	Écarts en faveur des femmes dans les taux d'accès aux études et d'obtention d'un diplôme, Québec 1975-1976 à 1999-2000.....	12
Figure 1.2	Liste des vingt principales professions féminines en 1991 et 2001...	15
Figure 1.3	Répartition de la population active, selon le caractère traditionnel ou non de la profession et le sexe, Québec, 1991 et 2006.....	17
Figure 1.4	Diplômes universitaires décernés par les universités québécoises au niveau du premier cycle, selon le sexe et la spécialisation et pourcentage des femmes par rapport à l'ensemble, Québec 1975-1977.....	19
Figure 1.5	Pourcentage de femmes parmi l'ensemble des diplômés (tous types de diplôme) des universités, selon le domaine d'étude, Québec, 1999 et 2005.....	20
Graphique 5.1	Les combinaisons des logiques d'action.....	136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Taux de fréquentation scolaire à temps plein de la population de 15-24 ans, selon le groupe d'âge et le sexe, Québec 1971-2001...	11
Tableau 1.2	Les vingt principales professions de la main-d'œuvre féminine, taux d'activité et participation des femmes, Canada 1971.....	14
Tableau 4.1	Âge des répondantes.....	74
Tableau 4.2	Projets énoncés par les 38 étudiantes ayant des projets traditionnels.....	78
Tableau 5.1	Logique d'action menant au projet final.....	118

LISTE DES ABRIÉVATIONS

AEC	Attestation d'études collégiales
CIRST	Centre Interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
DES	Diplôme d'études secondaires
DEP	Diplôme d'études professionnel
DEC	Diplôme d'études collégiales
EPG	Étudiant de première génération

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons travaillé sur la reproduction des stéréotypes sexuels dans les choix de carrières des filles, c'est-à-dire sur l'orientation de ces dernières vers des domaines traditionnellement féminins. En effet, la littérature consultée nous a permis de constater que les jeunes femmes aujourd'hui choisissent toujours, sensiblement, les mêmes domaines que leurs mères et grand-mères avant elle. En résumé, les filles s'orientent toujours vers les soins aux personnes, les arts et les lettres. De ce constat est née notre question : comment les filles ayant des projets scolaires et professionnels traditionnels parlent-elles de leur orientation? Nous avons décidé d'interroger les étudiantes afin de voir dans leur discours quels sont les ressorts qui les mènent à choisir des domaines typiquement féminins.

Cinq grandes approches expliquant l'orientation différenciée selon le sexe et la reproduction des stéréotypes sexuels dans les choix de carrière ont été trouvées dans la littérature, chacune de ces approches correspondant à des registres d'actions spécifiques : la mobilité sociale, la scolarisation différenciée, le sentiment d'efficacité personnelle, la socialisation et le choix rationnel. Selon notre hypothèse, chacune de ces approches explique un pan de la réalité, nous pensions donc retrouver des arguments relevant de chacune des approches dans le discours des filles sur leurs projets scolaires et professionnels.

Afin de saisir le discours des filles sur leur projet scolaire et professionnel, nous avons utilisé une approche qualitative et longitudinale. Nous avons utilisé les données de l'enquête Relève qui avait interviewé des cégépiens et cégépiennes tout au long de leur parcours. Notre sous-échantillon comprend 38 étudiantes inscrites en science de la nature et ayant émis des souhaits d'orientation traditionnelle lors des entretiens. Pour analyser les entrevues, nous avons privilégié une approche inductive.

Notre recherche démontre que les divers registres d'actions répertoriées dans les cinq grandes approches se retrouvent bel et bien dans le discours des filles, mais de manière inégale. Alors que certains registres d'action sont centraux, d'autres se retrouvent plus en périphérie. De plus, aucun registre d'action n'est évoqué seul, mais les étudiantes manipulent plusieurs combinaisons afin de justifier leur choix.

Mots clés; sociologie de l'éducation, orientation, femme, choix de carrière, métier traditionnel, enseignement supérieur

INTRODUCTION

Depuis près de 40 ans, plusieurs auteurs et regroupements féministes encouragent les femmes à prendre le chemin du travail, persuadé que l'accès des femmes à l'emploi enrayera les inégalités de sexe. Bien qu'en 2008 les femmes représentent 47,3% de la population active, plusieurs inégalités subsistent toujours. Par exemple, des écarts importants existent toujours entre le revenu des hommes et celui des femmes. Celles-ci ont gagné, en 2008¹, en moyenne 17% de moins que les hommes. Ceci est dû, entre autres, au fait qu'elles occupent encore des positions précaires. Elles sont plus nombreuses que les hommes à occuper un poste à temps partiel et/ou temporaire et sont moins souvent syndiquées. Toutefois, la raison majeure de l'écart de revenu entre les sexes repose sur les choix professionnels. Les femmes n'occupent toujours pas les mêmes emplois que les hommes.

En effet, depuis l'arrivée massive des femmes en emploi, on remarque que le marché du travail s'est divisé: d'un côté les emplois à prédominance masculine et de l'autre ceux à prédominance féminine. Généralement, les professions masculines sont mieux rémunérées que celles dites féminines.

Au niveau scolaire, cette ségrégation se retrouve dans les choix de programmes. Effectivement, malgré que les portes des études postsecondaires soient ouvertes aux femmes et que les barrières formelles qui les empêchaient d'avoir accès à certains domaines soient tombées, les femmes continuent largement de s'inscrire dans des orientations scolaires et professionnelles traditionnellement féminines. Les jeunes filles se rabattent encore dans certaines voies restreintes, c'est du moins ce que constate la grande majorité des chercheurs dans le domaine (Descarries-Bélanger 1980, Baudelot et Establet 2006, Duru-Bellat 1997, Mosconi 1994). Mais pourquoi les filles

¹ Portrait des québécoises en 8 temps : <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-37-1106.pdf>

choisissent-elles toujours des emplois dits traditionnels? Dans le cadre de ce mémoire, nous désirons approfondir cette question en nous demandant quels registres d'actions elles mobilisent dans leur processus d'orientation quand il s'agit de parler de leur projet scolaire et professionnel et de les justifier.

Il est important, pour comprendre l'orientation des filles vers des domaines traditionnels de s'enquérir auprès d'elles. Nous avons donc décidé d'utiliser une approche qualitative afin de saisir le discours des étudiantes sur la construction de leur projet scolaire et professionnel. Nous nous intéresserons au mode d'énonciation que les filles utilisent pour « dire » leur orientation et expliquer leur choix.

Plusieurs approches théoriques essaient d'expliquer notre objet, chacune d'entre elles fait écho à des registres d'action spécifiques. Une première approche de la mobilité sociale des femmes explique que le rôle central des mères dans la scolarisation des filles les amène à persévérer et viser de nouvelles professions. Ensuite, l'approche de la scolarisation différenciée prétend que l'attention différenciée des professeurs selon le sexe et la matière amène l'enfant à préférer les domaines en lien avec son identité sexuelle. L'approche des sentiments d'efficacité personnelle affirme que la perception de ses compétences qui guident les choix professionnels. Or, l'individu se sentirait plus compétent dans les tâches associées à son sexe. Nous retrouvons ensuite l'approche de la socialisation. Selon cette approche, l'identité sexuelle devient un allant de soi, préreflexif et pré-donné. Sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle, la socialisation a comme conséquence de distribuer les places (professions) selon le sexe. Les filles trouveront alors naturel de se diriger vers des domaines traditionnels. Finalement, l'approche du choix rationnel argue que c'est l'anticipation des responsabilités familiales qui dirigent les filles vers des domaines typiquement féminin, car ces professions sont vu comme plus facilement conciliables avec l'accumulation des rôles de la femme moderne. De plus, selon cette logique

d'action les femmes auraient une rationalité différente de celle des hommes et rechercheraient des métiers en fonction de leur utilité sociale et non de la rémunération.

Plutôt que de favoriser l'une de ses approches, nous avons préféré toutes les conserver afin d'observer lesquelles, et à quel niveau, elles se retrouvent dans le discours des étudiantes inscrites dans le programme de science de la nature de plusieurs cegeps québécois. Selon notre hypothèse, chacune de ces approches correspond à une forme d'argumentation utilisée par les étudiantes pour justifier leur choix. Les différentes théories portées par ces approches seraient, selon notre approche, complémentaires.

Dans le premier chapitre, nous proposons d'exposer le contexte historique québécois de l'émergence de l'éducation au féminin. Nous dresserons le tableau de l'éducation des filles du début du 19^e siècle à aujourd'hui. Cela nous permettra de saisir l'évolution de leur scolarisation, mais également d'établir certaines ressemblances entre le passé et aujourd'hui. Le deuxième chapitre nous permettra de présenter les cinq différentes approches expliquant l'orientation différenciée selon le sexe répertoriée dans la littérature, ainsi que d'exposer notre problématique. Le troisième chapitre, en plus d'énoncer notre cadre méthodologique, propose une définition des deux concepts les plus importants de ce mémoire : le domaine traditionnel et le projet scolaire/professionnel. Le quatrième chapitre dresse le profil des 38 étudiantes qui composent notre échantillon. Nous décrirons leur discours par rapport à leurs projets scolaires et professionnels. Enfin, dans le chapitre V, nous analyserons les arguments énoncés afin de justifier leur projet. Nous verrons quels registres d'actions elles utilisent, ce qui permet ainsi d'avoir une indice du poids que chacune a dans le processus de décision.

CHAPITRE I

L'ÉDUCATION DES FEMMES, D'HIER À AUJOURD'HUI

La division sexuelle du travail est un phénomène qui a été observé par les anthropologues dans toutes les sociétés humaines. Bien que la liste des tâches attribuées à chaque sexe peut varier selon la communauté observée, la constante demeure la même : les hommes et les femmes n'effectuent pas les mêmes tâches. Cette division du travail présuppose d'abord une division de la société en deux positions distinctes : d'un côté les femmes, de l'autre les hommes. En effet, pour que l'on puisse attribuer les tâches selon le sexe, il faut préalablement les distinguer socialement et culturellement. Ensuite, on attribue des rôles différenciés selon le sexe, qui explique pourquoi certaines tâches reviennent aux hommes, alors que d'autres sont l'apanage de la femme. En parallèle, tout un système symbolique vient justifier cette division.

Si un tel appareillage symbolique doit être mis en place pour « expliquer », voire justifier et ainsi reproduire, la division du travail sexuelle c'est que celle-ci est inégale, reposant sur la domination de l'homme sur la femme. Les tâches attribuées selon le sexe contribuent à l'oppression des femmes, en donnant le pouvoir à l'homme. Cette division sexuelle des tâches a tendance à valoriser le masculin et à déprécier le féminin. Les différences biologiques sont souvent utilisées pour justifier cette différenciation sexuelle, bien qu'en réalité les rôles sexuels soient loin d'être naturels. « La valorisation sociale des attributs génétiques masculins a effectivement contribué, pour une large part, à l'établissement d'un système de stratification sociale basé sur le sexe, dans lequel toutes les femmes sont jugées inférieures aux hommes et dans lequel la disparité des rôles et des positions qui leur sont attribués entraîne un accès différencié aux différentes ressources, droits et privilèges » (Descarries-Bélanger, 1980, p.22). Ce système est baptisé patriarcat par les féministes radicales.

Au Québec, à l'instar des nombreuses sociétés dites développées, le système patriarcal attribue à la femme le rôle d'épouse et de mère. Les tâches attribuées à la femme sont traditionnellement celles du soin des autres et de l'entretien ménager. Malgré des changements structurels importants², la division du travail sexuelle perdure. Sur le marché du travail, les différentiations traditionnelles se maintiennent et les femmes continuent à effectuer des tâches jugées en accord avec leur nature. Dans le domaine de l'éducation, on retrouve les filles dans ces mêmes programmes.

Effectivement, malgré que les portes des études postsecondaires se soient ouvertes aux femmes et que les barrières formelles qui les empêchaient d'avoir accès à certains domaines soient tombées, les femmes continuent de choisir largement des orientations scolaires et professionnelles traditionnellement féminines. Les jeunes filles se rabattent encore dans des voies restreintes, c'est du moins ce que constate la grande majorité des chercheurs dans le domaine (Descarries-Bélanger, 1980, Baudelot et Establet, 2006, Duru-Bellat, 1997, Mosconi, 1994).

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous demanderons pourquoi les femmes font ces choix. Mais avant de répondre directement à cette question, il importe de rappeler l'histoire de l'éducation des femmes avant et après la Révolution tranquille, afin de comprendre la reproduction de l'orientation des filles vers des domaines traditionnels. Par la suite nous brosserons le tableau de l'état actuel des femmes en éducation.

1.1 Avant la révolution tranquille

² Notons parmi ces changements structurels importants l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail et dans le monde de l'éducation, ainsi que de profondes modifications dans la conception traditionnelle de la famille.

L'utilisation du terme 'traditionnel' pour définir l'orientation actuelle des femmes en éducation est un anachronisme, puisqu'avant la Révolution tranquille au Québec, les choix scolaires et professionnels offerts aux femmes étaient réduits à bien peu de chose. De plus, notons que les débouchés professionnels offerts aux femmes, en plus d'être limités, ne demandaient guère d'instruction, l'éducation professionnelle des femmes étant un phénomène marginal, voire quasi inexistant. En fait, l'éducation des filles, professionnelle ou non, au-delà du primaire étaient peu développée. Au 19^e siècle, les jeunes filles voulant s'éduquer après avoir fini leurs études primaires devaient se tourner vers les couvents des communautés religieuses, seules institutions offrant des cours à la jeune fille catholique francophone. Elles pouvaient y suivre une ou deux années d'études supplémentaires, sans que toutefois ces études ne les mènent vers un métier ou, encore moins, débouchent sur l'université. « En fait, les débouchés naturels des études suivies par les filles francophones se réduisent à la vocation religieuse, à l'enseignement ou à l'attente du prince charmant » (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983, p.206).

En 1857, l'ouverture des premières écoles normales pour filles, leur a permis d'avoir accès à une éducation professionnelle. Ces écoles n'offrent qu'une seule orientation possible : elles mènent au travail d'enseignante. Enfin, au début du 20^e siècle, en 1908 plus exactement, une école offrant le cours classique féminin voit le jour à Montréal. Peu après, en 1926, une deuxième école est ouverte dans la ville de Québec. « Bien qu'il s'adresse à une infirme minorité (36 jeunes filles en 1924 et 100 en 1934) le contenu du programme est semblable à celui des garçons, et son diplôme débouche sur les études universitaires » (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983, p.211). Pour compléter le tableau des choix offerts aux jeunes filles en matière d'éducation, il convient aussi de mentionner les écoles ménagères créées en 1882 par les Ursulines, et de leur consœurs, les écoles ménagères agricoles.

Comment comprendre le peu d'intérêt et d'investissement pour l'éducation des filles? L'éducation des garçons était, elle, assez développée et des cours profes-

sionnels et même universitaires leur était offerts. Pourquoi l'éducation des filles au Québec n'a pas connu le même développement que celui des garçons?

Pour comprendre les inégalités de traitement en éducation, il est inutile de se tourner du côté législatif, les lois entourant le domaine scolaire étant neutres sexuellement. « Il est vrai par ailleurs que la discrimination à l'endroit des filles a pu emprunter des formes légales sans être nécessairement inscrite dans un code de lois précis : modes de financement différents de l'enseignement classique féminin et masculin, règlements et décrets administratifs comportant des normes d'admission différents selon le sexe, etc.... » (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983, p.211). Bref, si les lois éducatives officielles n'étaient pas discriminatoires, rien n'empêchait le sexisme dans les politiques internes et le fonctionnement des institutions d'enseignement. Cependant, l'explication des inégalités scolaires de sexe se trouve plutôt dans le rôle central de l'Église catholique dans l'éducation. En effet, bien que l'État établissait des lois et finançait des écoles au Québec, une réelle coopération liait l'État québécois à l'Église catholique en matière d'instruction. Aucune décision concernant l'éducation ne se prenait à l'époque sans d'abord consulter les autorités religieuses de la province. De plus, ce sont les religieux et religieuses qui offraient les services éducatifs et détenaient les écoles. Ils ont donc imposé leur doctrine. Or, pour ces derniers, le rôle de la femme, défini par sa nature, est d'être une bonne épouse et une mère exemplaire.

L'éducation des filles au Québec, sous l'emprise catholique, doit répondre à un seul but, préserver la nation canadienne-française. Il faut faire de la jeune fille une épouse qui inspirera son mari et qui éduquera leurs enfants dans la foi chrétienne. L'éducation des filles est bien plus morale qu'académique. Il faut cultiver l'amour des bonnes mœurs dans le cœur de la jeune fille. Pour cela, il faut leur enseigner des matières adaptées à leur futur rôle familial. Bien des pédagogues de l'époque disent qu'il faut faire attention à ne pas détourner l'attention des filles des tâches ménagères en leur enseignant les sciences ou d'autres savoirs spécialisés. La grande majorité du curriculum était consacré aux savoirs religieux, car il est important que les femmes

puissent connaître les doctrines catholiques pour les transmettre à leurs enfants. Elles apprenaient également à apprécier leur rôle de subordonnée. En effet, par l'enseignement de la religion, les filles doivent apprendre à cultiver l'humilité et à chérir leur position de seconde de leur mari, respectant ainsi la hiérarchie 'naturelle' de la famille. Aussi, afin de remplir leur rôle de protectrice de la nation, une grande place est accordée à l'enseignement du français. On enseigne également les mathématiques rudimentaires aux jeunes filles, « afin qu'elles sachent équilibrer un budget familial, qu'elles connaissent bien l'art d'épargner » (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983, p.201). Pour compléter le curriculum de l'éducation des filles, l'enseignement de travaux manuels est incontournable. Non seulement cela leur servira dans la vie quotidienne, mais plus important encore, cet enseignement inculque la dignité des travaux ménagers, en accord avec leur nature. L'enseignement des travaux manuels comprend, entres autres, des travaux d'aiguilles, d'art culinaire et de jardinage.

L'éducation ménagère connaît au Québec une expansion assez rapide. D'abord concentré dans les écoles ménagères, le programme devient rapidement obligatoire au niveau primaire pour toutes les jeunes filles. « En effet, dès 1898, les élèves de 7^e et 8^e années sont dispensées des cours de physique, de chimie et d'économie sociale afin de profiter des cours d'économie domestique » (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983, p.201). Ainsi, même dans les écoles primaires mixtes, le souci d'éduquer les filles en accord avec leur nature, tout en les éloignant de savoirs qui pourraient les 'dénaturer' se fait sentir. Il faudra attendre les bouleversements de la Révolution tranquille pour que le sens donné à l'éducation des filles change.

1.2 Les femmes et l'éducation dans la Révolution tranquille

« On a pris l'habitude de considérer la réforme scolaire de 1964, celle du Rapport Parent, comme l'origine du renouveau pour l'éducation des filles. En réalité, la révolution scolaire de 1964 ne fera que renforcer des tendances déjà bien en place » (Collectif Clio, 1992, p.422). En effet, dès 1954 un cours secondaire est créé et les filles ont désormais accès à une éducation publique prolongée. De plus, les écoles ménagères sont en perte de vitesse, les familles hésitant de plus en plus à inscrire leurs filles dans un programme qui n'offre aucun débouché professionnel. L'option commerciale, ouverte aux filles dans les années 50, gagne en popularité. L'éducation des jeunes filles est donc de plus en plus considérée comme reliée à l'accès à l'emploi. Cela s'arrime avec une plus grande acceptation du travail féminin et l'arrivée de nouveaux corps professionnels. En effet, auparavant les femmes devaient décider entre le mariage, le célibat ou la vie en communauté religieuse. Seule la troisième voie permettait de travailler, soit comme enseignante ou infirmière. Toutefois, durant les années 1950, des changements structurels se font sentir et les laïcs peuvent désormais occuper ces postes en passant par l'école, ce qui encourage les femmes à poursuivre des études.

Un autre changement important dans les années 1950 est l'ouverture de quinze collèges classiques pour filles, dont deux laïcs. Ces collèges ouvrent les portes des universités aux jeunes femmes. On est encore loin de la mixité scolaire proposée par le Rapport Parent, mais ces changements dans l'éducation des filles démontrent que la société québécoise intégrait de plus en plus les filles dans les structures scolaires, tout en modifiant la nature de leur scolarité, qui passait de la formation de la ménagère à une formation débouchant éventuellement à la vie professionnelle. Toutefois, l'éducation des femmes restait profondément marquée par une vision traditionnelle de leur rôle de mère dans la société véhiculée par l'Église catholique et les structures éducatives se superposaient dans un ensemble plus ou moins cohérent.

Les réformes scolaires menées dans la foulée du Rapport Parent font un certain ménage et apportent de nombreux changements qui favoriseront l'éducation des filles comme la mixité scolaire, mais également la gratuité des services. Désormais, l'éducation féminine n'est plus réservée qu'à l'élite bourgeoise, mais à toutes les femmes désirant s'instruire. La mixité scolaire, quant à elle, abolit la ségrégation sexuelle qui existait dans le domaine scolaire et les filles peuvent dorénavant bénéficier du même enseignement que celui des garçons, c'est-à-dire qu'elles apprennent les mathématiques et les sciences. Cela veut aussi dire que l'enseignement secondaire s'ouvre définitivement à elles, tandis qu'auparavant seules quelques privilégiées avaient la chance de s'instruire au-delà du primaire. En fait, tous les niveaux d'enseignement et toutes les options éducatives s'ouvrent à elles..

1.2.1 : L'évolution scolaire des femmes d'hier à aujourd'hui

D'abord minoritaires, les filles sont passées majoritaires au sein du système éducatif tout niveau confondu en quelques décennies. Ce mouvement, qui s'enracine dès le début du 20^e siècle, par un taux de croissance toujours constant, explose à partir des années 1960. Partout dans le monde occidental, de même que dans quelques pays orientaux, les femmes ont connu une véritable mobilité scolaire. Mais cette montée extraordinaire n'est-elle pas tout simplement une conséquence mécanique de l'ouverture en éducation? Autrement dit, les femmes n'ont-elles que tout simplement profité des grandes réformes en éducation qui ont mené à sa démocratisation? La réponse est non, elles n'ont pas que profité de la vague, elles ont été également actrices de celle-ci. Bien entendu, l'augmentation de l'offre en éducation a favorisé la scolarisation au féminin, mais cela ne peut expliquer la très forte mobilisation scolaire des filles puisque ce sont les femmes qui ont surtout pris avantage de la démocratisation du système éducatif. De plus, même quand 'la vague' s'est ralentie et que les garçons ont régressé, « les filles continuent d'avancer à des rythmes soutenus » (Baudelot et Estabiet, 1992, p.60). La figure 1.1 ci-dessous démontre bien l'évolution du taux de scolarisation par sexe au Québec. On peut y lire une croissance constante dans le taux

de fréquentation scolaire pour les deux sexes, la croissance étant plus forte chez les femmes que chez les hommes, particulièrement chez les 20-24 ans, où les femmes passent de minoritaires en 1971 à majoritaire en 1991.

Tableau 1.1
Taux de fréquentation scolaire à temps plein¹ de la population de 15-24 ans
selon le groupe d'âge et le sexe, Québec, 1971-2001

Groupe d'âge	1971			1981		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
15-19 ans	70,8	66,7	68,8	66,4	66,5	66,5
20-24 ans	21,8	11,5	16,5	21,1	15,8	18,4
	1991			1996		
15-19 ans	78,1	83,3	80,6	80,7	84,7	82,6
20-24 ans	31,7	33,2	32,4	39,5	43,6	41,6
	2001					
15-19 ans	78,0	82,9	80,4			
20-24 ans	38,6	44,3	41,4			

1. La fréquentation est à temps plein si la personne a une charge de cours qui correspond à au moins 75 % de la charge de cours normale. Les cours suivis le jour pendant une période de six semaines ou moins constituent une fréquentation à temps partiel.

Source : Statistique Canada, Recensements du Canada, juillet 2003

Pour une analyse plus détaillée du taux d'accès aux études par sexe, nous avons inclus la Figure 1.1. Ce tableau nous permet de lire l'accessibilité aux études, mais également la persévérance, en ajoutant des données sur l'obtention du diplôme, et cela par cycle scolaire.

Figure 1.1³

Écarts en faveur des femmes ¹ dans les taux d'accès aux études et d'obtention d'un diplôme, Québec, 1975-1976 à 1999-2000							
	1975-1976	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000
	%						
Études							
Secondaire							
5 ^e secondaire ²			8,0	11,1	9,7	11,7	11,1
Formation professionnelle avant 20 ans ³			-2,9	-7,3	-5,2	-6,4	-6,8
Collégial							
Formation préuniversitaire	-2,9	0,9	6,7	10,1	13,3	15,2	15,4
Formation technique	3,7	4,5	6,2	5,9	1,8	2,5	3,4
Accueil et intégration					0,2	-0,8	-1,2
Ensemble des formations	0,8	5,4	12,9	17	15,3	16,9	17,6
Études universitaires							
Baccalauréat			4,7	9,3	10,0	12,8	12,7
Maîtrise			-1,0	-0,5	0,7	0,6	0,6
Doctorat			-0,9	-0,8	-0,4	-0,3	-0,3
Diplôme							
Premier diplôme du secondaire	11,9	7,6	12,5	17,0	13,6	13,7	13,6
Diplôme de formation professionnelle ³	6,8	3	1,4	-0,6	-3,5	-2,9	-3,8
Premier diplôme du collégial							
Formation préuniversitaire	-1,6	0,2	4,9	8,4	10,4	13,6	...
Formation technique	4,0	3,9	2,8	5,4	5,4	6,1	...
Ensemble des formations	2,4	4,1	9,8	13,8	15,8	19,7	...
Diplôme universitaire⁴							
Baccalauréat	-3,6	-0,7	1,8	7,3	12,8	11,3	...
Maîtrise	-1,6	-1,2	1,0	-0,1	0,5	0,8	...
Doctorat	-0,4	-0,4	-0,4	-0,5	-0,6	-0,5	...

1 Une valeur positive signifie que le taux des femmes est plus élevé que celui des hommes.

2 Accès au secondaire général, secteur des jeunes. Exclut l'accès à la formation professionnelle ou au secteur des adultes.

3 Une proportion croissante de ces élèves ont déjà accédé à la 5^e secondaire (général) et obtenu un DES.

4 À l'université, il s'agit de l'année civile où prend fin l'année scolaire.

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs de l'éducation*.

1. Une valeur positive signifie que le taux des femmes est plus élevé que celui des hommes.

2. Accès au secondaire général, secteur des jeunes. Exclut l'accès à la formation professionnelle ou au secteur des adultes.

3. Une proportion croissante de ces élèves ont déjà accédé à la 5^e secondaire (général) et obtenu un DES.

4. À l'université, il s'agit de l'année civile où prend fin l'année scolaire.

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs de l'éducation*

³ Tableau tiré du site internet de l'institut de la statistique du Québec et de la publication 'Portrait social du Québec, édition 2001, consulté le 28 septembre 2010, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf/extr_portrait_social01.pdf

La lecture de ce tableau nous permet de se rendre compte que l'avantage des filles se trouve dans leur persévérance scolaire. Plus nombreuses à obtenir le diplôme d'études secondaires, elles se retrouvent en moins grand nombre dans les écoles professionnelles du Québec, priorisant les études postsecondaires. C'est donc à partir du cégep que l'écart entre les deux sexes se creuse : « alors qu'en 1975-1976 le taux d'obtention d'un DEC était à peine plus élevé chez les filles, en 1998-1999, la différence était de près de 20 points en leur faveur (49, 4% contre 29,7%) » (L'espérance, 2001, p.4). À l'université, les femmes sont devenues majoritaires en 1985-1986 et leur proportion n'a cessé d'augmenter depuis, l'écart entre les sexes allant toujours en s'agrandissant. « En 1960, environ un quart des étudiants inscrits dans les universités étaient des femmes, une situation qui différait peu de celle qui existait au début des années 30. Cependant, les choses ont commencé à changer au début des années 60, au moment où les programmes de formation à prédominance féminine ont été transférés des écoles normales (ne conférant pas de grades universitaires) à des universités » (Clark, 2001, p.26). Les femmes ont également commencé à s'inscrire dans certains domaines à prédominance masculine, comme la médecine et le droit, ces deux domaines comptant aujourd'hui plus de la moitié de femmes dans leurs effectifs étudiants. Seule résistance au mouvement de féminisation de l'éducation, le troisième cycle universitaire où les femmes sont toujours sous-représentées et le domaine des sciences appliquées.

1.2.2 : Orientation différenciée selon le sexe, d'hier à aujourd'hui

Ce premier constat, l'évolution fulgurante de la scolarisation des femmes, en est suivi d'un deuxième : celui de la reproduction des stéréotypes sexuels dans l'orientation scolaire et professionnelle. La prédiction qui entrevoyait que les femmes, désormais instruites, se retrouveraient dans toutes les sphères d'activités ne s'est pas réalisée. Très tôt, les femmes furent confinées dans un nombre restreint d'occupations professionnelles. Très tôt, on a constaté que le marché du travail se

divisait toujours en deux pôles: avec des professions dites masculines, et d'autres féminines. L'existence d'un double marché du travail fondé sur la division sociale des sexes a pour conséquence la « concentration massive des femmes à l'intérieur de quelques professions spécifiques, à prédominance féminine, et leur confinement à des tâches qui ne sont souvent que le prolongement de leurs activités de ménagères et de mères » (Descarries-Bélanger, 1980, p.48). Une comparaison entre le tableau 1.2 et la figure 1.2 nous permettent d'ailleurs de constater que les femmes se retrouvent toujours sensiblement dans les mêmes domaines, que l'on regarde en 1976 ou 2001.

Tableau 1.2
Les vingt principales professions de la main d'œuvre féminine, taux d'activité et de participation des femmes. Canada 1971⁴

Rang	Profession	Numéro CDPC	Taux d'activité %	Taux de participation %
1	Secrétaires, sténographe	(4111)	9,1	97,4
2	Commis-vendeuses	(5137)	6,0	66,0
3	Teneurs de livre, comptable	(4131)	5,2	67,9
4	Enseignantes, école primaire	(2731)	4,5	82,3
5	Serveuses	(6125)	4,0	82,9
6	Caissières	(4133)	3,9	91,3
7	Travailleuses agricoles	(7182)	3,5	46,2
8	Infirmières	(3131)	3,4	95,4
9	Dactylo, employées de bureau	(4113)	3,2	95,6
10	Employées de bureau	(4197)	3,0	62,2
11	Aides infirmières	(3135)	2,9	74,4
12	Opération de machine à coudre	(8563)	2,2	90,1
13	Services personnels	(6149)	2,1	92,0
14	Concierges et nettoyeuses	(6191)	2,1	32,4
15	Enseignantes, école secondaire	(2733)	1,7	44,5
16	Autres emplois de bureau	(4199)	1,7	62,0
17	Réceptionnistes	(4171)	1,6	92,6
18	Chefs de rayons, vente	(5130)	1,4	16,8
19	Cuisinières, chefs cuisiniers	(6121)	1,4	50,2
20	Emballeuses	(9317)	1,3	63,2
Total			64,2	70,2

⁴ Ce tableau est tiré du livre de Francine Descarries-Bélanger 'L'école rose...et les cols roses', 1980, éditions coopératives Albert Saint-Martin.

Figure 1.2

Liste des 20 principales professions féminines en 1991 et 2001⁵

Structure professionnelle de 1991 (CTP91 historique)	Rang occupé		Nombre		% de femmes dans la profession	
	1991	2001	1991	2001	1991	2001
FEMMES						
Secrétaires (sauf domaines juridique et médical)	1	1	143 325	95 075	98,3	97,7
Vendeuses et commis-vendeuses, vente au détail	2	2	79 895	76 625	58,7	58,7
Caissières	3	3	60 270	62 650	88,0	86,5
Commis de travail général de bureau	4	8	54 705	39 265	79,1	83,2
Commis à la comptabilité et personnel assimilé	5	4	50 665	56 600	81,6	87,8
Infirmières diplômées	6	5	48 365	50 395	91,4	91,0
Serveuses d'aliments et de boissons	7	9	46 590	38 690	80,9	79,1
Institutrices à la maternelle et au niveau primaire	8	6	39 970	45 095	85,8	86,0
Opératrices de machines à coudre	9	13	33 410	27 895	90,9	90,3
Aides et auxiliaires médicales	10	11	29 775	33 810	74,7	79,6
Réceptionnistes et standardistes	11	16	29 065	24 120	93,2	92,4
Serveuses au comptoir, aides de cuisine et autres	12	10	28 520	34 880	56,8	60,5
Directrices de la vente au détail	13	14	28 470	26 835	34,2	36,7
Nettoyeuses	14	12	27 155	30 935	56,7	58,1
Caissières des services financiers	15	22	23 260	18 920	92,2	88,2
Cuisinières	16	17	22 395	23 815	48,4	50,1
Professeures au niveau secondaire	17	19	21 630	22 190	49,5	54,0
Coiffeuses	18	21	18 430	19 465	81,2	82,3
Tailleuses, couturières, fourreuses et modistes	19	30	15 535	11 400	84,7	84,3
Éducatrices et aides-éducatrices de la petite enfance	20	7	15 325	39 610	95,9	95,7
Total des 20 principales professions en 1991			816 755	778 270	74,3	74,8
Total des 506 professions			1 517 370	1 682 075	44,1	46,2

1. Population active expérimentée selon l'emploi occupé le plus longtemps depuis le 1^{er} janvier de l'année précédant le recensement.

⁵ Tableau tiré du site Internet de l'institut de la statistique du Québec, consulté le 28 septembre 2010,
http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/tendances_travail/tab4_p9106_pf.htm

La lecture des tableaux précédents nous permet de constater que les principales professions occupées par les femmes sont les mêmes aujourd'hui qu'en 1971. Mis à part quelques métiers, comme celui de travailleuses agricoles, l'on retrouve les femmes encore dans les mêmes domaines. Il est surprenant de constater que les deux domaines principaux sont les mêmes peu importe l'époque observée. De plus, la dernière ligne indiquant le pourcentage de femmes dans la profession montre bien que les principales professions occupées par des femmes sont également des domaines à prédominance féminine. D'ailleurs « en 2006, 67% de l'ensemble des femmes actives travaillaient dans les domaines de l'éducation, des soins infirmiers et d'autres professions du domaine de la santé, du travail de bureau ou d'administration, des ventes et des services, alors que seulement 30% des hommes actifs travaillaient dans ces domaines » (Statistique Canada, 2006, p.9). Finalement, la figure 1.3 démontre bien la répartition des sexes sur le marché du travail, les hommes et les femmes ne se retrouvant pas dans les mêmes emplois. Les femmes, encore aujourd'hui, se retrouvent majoritairement dans des emplois traditionnellement féminins.

Une conséquence de la division sexuelle du travail salarié est l'orientation différenciée selon le sexe. En effet, bien avant qu'ils entrent sur le marché du travail, les étudiants se construisent une identité professionnelle en accord avec leur identité sexuelle. Autrement dit, les jeunes aspirent à des professions en fonction de leur sexe. Ainsi, il a été observé que les filles et les garçons ne s'orientent pas de la même façon, ni dans les mêmes domaines.

Encore une fois, nous constatons que les orientations stéréotypées sexuellement ont tendance à se reproduire malgré quelques changements dans le temps. Au niveau collégial, les tableaux placés en appendice A et B permettent de constater qu'au niveau des techniques collégiales, les domaines sont polarisés entre les deux sexes. Que ce soit en 1976 ou en 2004, les mêmes domaines se retrouvent fortement divisés. Bref, les jeunes continuent de s'orienter vers des domaines

Figure 1.3

Répartition de la population active selon le caractère traditionnel ¹ ou non de la profession et le sexe, Québec, 1991 et 2006									
Professions (CTP91 Historique)									
	1991				2006				
	Représen- tativité	Nombre de professions	Population active	%	Représen- tativité	Nombre de professions	Population active	%	
Femmes									
Profession fortement non traditionnelle (FNT)	< 22,1 %	245	90 470	6,0	< 23,6 %	215	121 365	6,6	
Profession intermédiaire non traditionnelle (INT)	22,1 - 44,0 %	109	224 675	14,8	23,6 - 47,0 %	118	272 845	14,8	
Profession traditionnelle (T)	≥ 44,1 %	152	1 202 170	79,2	≥ 47,1 %	173	1 454 960	75,7	
Total		506	1 517 370	100,0		506	1 849 395	100,0	
Part du sexe dans l'ensemble des professions				44,1				47,1	
Hommes									
Profession fortement non traditionnelle (FNT)	< 28,0 %	61	118 400	6,2	< 26,5 %	71	132 090	6,4	
Profession intermédiaire non traditionnelle (INT)	28,0 - 55,8 %	92	317 665	16,5	26,5 - 52,8 %	101	422 865	20,3	
Profession traditionnelle (T)	≥ 55,9 %	353	1 487 380	77,3	≥ 52,9 %	334	1 525 100	73,3	
Total		506	1 923 440	100,0		506	2 080 280	100,0	
Part du sexe dans l'ensemble des professions				55,9				52,9	

1. Une profession est considérée traditionnelle si sa part est égale ou supérieure à la représentativité du sexe dans l'ensemble des professions. La profession est fortement non traditionnelle si sa part représente moins de la moitié de la représentativité du sexe dans l'ensemble.

Source : Statistique Canada, Recensements canadiens.

Compilation : Institut de la statistique du Québec.

2 février 2010

traditionnels pour leur sexe. Par exemple, les femmes en 1976 étaient nombreuses dans les techniques du textile et de la santé, ce qui est encore le cas quand on regarde les chiffres de 2004.

Au niveau universitaire, la situation a bien évolué et les femmes se retrouvent désormais majoritaires dans tous les domaines sauf celui des sciences appliquées comme le démontre la figure 1.5. Toutefois, quand on compare les figures 1.5 et 1.6, nous nous apercevons que les domaines à prédominance féminine restent les mêmes, soit les sciences de la santé, de l'éducation et le domaine littéraire. De plus, les tableaux mis en appendice C permettent d'avoir un aperçu plus fin de la situation, les données étant fournies par programme d'étude plutôt que par champ disciplinaire. On voit ainsi que les domaines prisés par les femmes restent les mêmes, soit ceux correspondant aux aptitudes traditionnellement attribuées aux femmes. Par exemple, le rôle traditionnel des femmes de soins aux autres se traduit par un grand nombre d'inscrites dans les secteurs de la santé et de l'éducation.

1.3 Conclusion

Profitant des grandes transformations sociales et scolaires, les femmes ont, depuis les années 1960 au Québec, démontré une énergie scolaire fulgurante. Partant de fortement minoritaires au début du 20^e siècle, elles rattrapent les garçons dans les années 1960, pour finalement les dépasser et devenir majoritaires dans les années 1980. Elles ont largement pris avantage de la démocratisation du système éducatif. De plus, même quand 'la vague' s'est ralentie et que les garçons ont régressé, « les filles continuent d'avancer à des rythmes soutenus » (Baudelot et Estabiet, 1992, p.60), ce que témoigne leur mobilisation. Toutefois, loin de bouleverser l'ordre social, les filières scolaires se sont vite teintées sexuellement, et certains domaines d'études ont été très tôt dominés par les femmes. Ces domaines étaient vus comme naturellement féminins, représentant une extension des rôles sociaux attribués aux

Figure 1.4⁶

Diplômes universitaires décernés par les universités québécoises au niveau du premier cycle, selon le sexe et la spécialisation et pourcentage des femmes par rapport à l'ensemble. Québec, 1976-77

Spécialité	Femmes	Hommes	Total	% des femmes
Sc. infirmières	169	6	175	96,6
Sc. ménagères	96	7	103	93,2
Réhabilitation	243	36	279	87,1
Service social	205	55	260	78,8
Musique	130	54	184	70,7
Beaux arts et arts appliqués	203	108	311	65,3
Éducation	2 017	1 140	3 157	63,9
Pharmacie	139	108	247	56,3
Arts et lettres	2 468	2 214	4 682	52,7
Journalisme	39	41	81	48,1
Sciences pures	1 511	2 066	3 577	42,2
Optométrie	15	25	40	37,5
Droit	253	539	792	31,9
Médecine	229	513	742	30,9
Éducation phys.	31	92	123	25,2
Agriculture	58	175	233	24,9
Théologie	34	104	138	24,6
Architecture	45	180	225	20,0
Méd. vétérinaire	12	50	62	19,4
Comm. et affaires	469	2 057	2 526	18,6
Art dentaire	13	128	141	9,2
Génie et sciences appliquées	35	1 145	1 180	3,0
Total	8 414	10 844	19 258	43,7

Source : Tableau 3.2 : Baccalauréats et premiers grades professionnels décernés, selon la spécialisation et le sexe, Canada et provinces, 1976-1977, L'Éducation au Canada. Revue statistique pour 1977-1978, Catalogue 81-119 annuel.

N.B. : Sans pouvoir expliquer son omission, nous observons que le B. Sc. (diététique et nutrition) n'apparaît pas parmi les données fournies par Statistique Canada. Les effectifs féminins dans cette discipline se situent autour de 96 %.

⁶ Ce tableau est tiré du livre de Francine Descaries-Bélanger 'L'école rose... et les cols roses', 1980, éditions coopératives Albert Saint-Martin.

Figure 1.5

Pourcentage de femmes parmi l'ensemble des diplômés (tous types de diplôme) des universités, selon le domaine d'études, Québec, 1999 et 2005

Domaine d'études	% de femmes	
	1999	2005 ^a
Sciences appliquées	26,9	27,6
Sciences pures	48,9	52,5
Sciences de l'administration	52,9	54,2
Droit	58,7	63,0
Études plurisectorielles	65,6	65,2
Arts	64,7	66,6
Sciences humaines	67,4	68,7
Lettres	71,9	71,4
Sciences de la santé	77,5	77,1
Sciences de l'éducation	73,7	77,4
Total^b	59,0	59,1

L.Y compris la catégorie non applicable pour le domaine d'études.

Sources : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. *Statistiques de l'éducation*, édition 2005, à partir des données du tableau 3.4.1.1.

^a Données actualisées.

^b Données du tableau 03 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

femmes dans l'univers domestique. Ces domaines ont forgé la ségrégation sexuelle que l'on retrouve sur le marché du travail aujourd'hui.

Effectivement, malgré que les portes des études postsecondaires se soient ouvertes aux femmes et que les barrières formelles qui les empêchaient d'avoir accès à certains domaines soient tombées, les femmes continuent de choisir des orientations scolaires et professionnelles traditionnellement féminines. Les jeunes filles se rabattent encore dans certaines voies comme nous l'avons vu plus haut.

Pourquoi les femmes font-elles ses choix? Dans le cadre de ce mémoire nous nous intéresserons donc à l'orientation des filles vers des milieux traditionnels, c'est-à-dire à prédominance féminine. Par une démarche qualitative et longitudinale, nous verrons comment les filles qui choisissent des orientations scolaires et professionnelles traditionnelles expliquent leur choix.

Mais pourquoi s'intéresser à l'orientation des jeunes filles vers des filières traditionnelles? C'est que l'orientation différenciée selon le sexe perpétue les inégalités entre les hommes et les femmes. En effet, les femmes continuent de subir l'exclusion sur le marché du travail. Au même niveau d'étude que les hommes, elles sont moins susceptibles d'occuper un emploi. Parmi les titulaires de diplôme universitaire, 74 % des femmes occupaient un emploi en 2003 versus 78 % des hommes. Dans la catégorie des titulaires d'un certificat ou d'un diplôme non universitaire, 69 % des femmes occupaient un emploi versus 78 % des hommes. Par ailleurs, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à occuper des emplois à temps partiel (Statistique Canada, 2003) .

Les inégalités d'emploi mènent vers des inégalités de revenus : les femmes gagnaient en 2007 seulement 76 % du salaire des hommes. Deux facteurs expliquent ce phénomène : le choix de carrière et le fait que peu de femmes occupent des positions de direction. Si les femmes privilégient le temps partiel, c'est en partie car elles

doivent encore s'occuper des tâches domestiques et de l'éducation des enfants. Aussi, elles choisissent plutôt des domaines où l'échelle salariale est moindre que les domaines privilégiés par les hommes. De plus, les femmes sont moins nombreuses à occuper des postes de supérieures hiérarchiques (Institut de la statistique du Québec, 2008).

L'orientation se retrouve donc au cœur de la reproduction de la domination masculine. Comme le rappelle de nombreux auteurs, l'orientation scolaire est à l'origine des inégalités sociales, que ce soit entre classes sociales, sexes ou groupes ethniques (Duru-Bellat 1988, Berthelot 1993, Ball 2003, Bain 1979). Les sociétés humaines ont mis en place des structures afin de contrôler les flux scolaires et les diriger vers les places socialement disponibles. Il est impossible de penser l'orientation scolaire et professionnelle sans s'arrêter sur l'organisation scolaire qui détermine les places et dirige les individus vers elle. « Mais une société n'est pas seulement une organisation d'instances, de niveaux et d'institutions, ou le champ clos de groupes et de classes : c'est également l'espace d'action et de choix d'une multitude d'acteurs. L'orientation est, dans ce contexte, un extraordinaire exemple d'articulation de déterminations sociales globales et de logiques de décisions spécifiques » (Berthelot, 1993, p.10). C'est donc afin de faire ressortir les déterminations et logiques d'actions de la reproduction des stéréotypes sexuels dans les choix de carrière que nous avons choisi d'interpellé les principales actrices, soit les filles aspirant à des projets scolaires et professionnels traditionnels.

CHAPITRE II

LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ORIENTATION DIFFÉRENCIÉE

SELON LE SEXE

La littérature traitant de l'orientation différenciée entre les sexes est abondante, de même que celle traitant plus spécifiquement des choix scolaires et professionnels des femmes. Nous pouvons regrouper la littérature en cinq grandes approches théoriques : la mobilité sociale, la scolarisation différenciée, les sentiments de l'efficacité personnelle, la socialisation et le choix rationnel. Nous les présenterons brièvement dans le cadre de ce chapitre. Nous constatons aussi que chacune de ces approches cherche à rendre compte des traits caractéristiques de la scolarisation des filles. Or, pour ce faire, elles proposent une vision ou une représentation spécifique de l'action ou des choix scolaires des filles. En d'autres mots, elles sont porteuses de logiques d'action spécifiques.

2.1 Mobilité sociale des femmes

La théorie de la mobilité sociale des femmes se distingue par le souci de refléter les changements socio-historiques afin d'expliquer la ségrégation sexuelle de l'emploi. Plutôt que d'appréhender l'orientation par un point de vue statique, cette approche utilise une démarche dynamique, car comme le précise Blackburn « social reproduction is a continuous process of transformation, so that the current position is not simply a reflection of contemporary social influence » (Blackburn and al., 2002, p.527). Autrement dit, il est important de regarder du côté de l'histoire afin de saisir les changements récents dans les relations de genre et comment ces transformations ont influencé les domaines du travail et de l'éducation, et vice-versa. Au final,

l'objectif est de comprendre le contexte dans lequel les femmes effectuent leur choix scolaire et professionnel.

« The first point to appreciate is that as a labour market changes it affects the participation patterns of both men and women » (Blackburn and all, 2002, p.527). Ces auteurs soulignent que plusieurs professions étaient inexistantes il y a à peine quelques décennies. La majorité de ces professions se retrouvaient dans la sphère domestique, comme la coiffure et le soin des enfants, par exemple. La transformation de l'économie industrielle vers une économie de service amène également la venue de nouveaux emplois. Le développement de ces nouvelles professions exigeait d'employer de nouvelles catégories de personnes disponibles au travail. Les femmes correspondaient à ce critère et ont dès lors occupé une panoplie d'emplois qui ne demandaient pas ou peu d'études. Blackburn et son équipe soulignent que ces nouvelles professions occupées par des femmes n'étaient pas encore des carrières, les femmes, il y a quelques décennies, occupant des positions au bas de l'échelle. « They were hardly any careers leading to senior jobs for women, and top jobs were virtually all held by men. Such a situation could only change slowly » (Blackburn and all, 2002, p.528), ce qui résulte aujourd'hui en de nombreux changements, le plancher de verre étant progressivement repoussé.

La massification de l'éducation est un autre phénomène qui a transformé les opportunités offertes aux femmes. Christian Baudelot et Roger Estabiet nous rappellent qu'en 1900 la France ne comptait que 624 étudiantes sur l'ensemble de son territoire à tous les niveaux, et 520 000 en 1990. D'abord minoritaires, les filles sont passées majoritaires au sein du système éducatif. Ce mouvement, qui s'enracine dès le début du 20^e siècle par un taux de croissance toujours constant, explose à partir des années 1960. Et ce constat ne vaut pas qu'en France. Partout dans le monde occidental, de même que dans quelques pays orientaux, les femmes ont connu une telle mobilité scolaire. Plus près de chez nous, « le Canada se caractérise par l'un des taux

d'accès des filles à l'enseignement supérieur les plus élevés au monde (58,4% en 1985) » (Baudelot et Establet, 1992, p.60).

Un autre élément venant modifier les possibilités d'emploi des femmes est l'amélioration générale des savoirs et techniques en santé, particulièrement en santé reproductive. Les femmes vivent désormais plus longtemps et, grâce à la contraception, ont moins d'enfants. Ces transformations permettent aux femmes de travailler sur une plus longue durée, favorisant ainsi les possibilités de carrière au féminin. De plus, le fait d'avoir moins d'enfants réduit le nombre d'heures dévouées aux tâches domestiques et la dépendance économique des femmes face aux hommes. Cela provoque des changements importants tant dans la vie privée, la famille, que dans la vie publique, le travail. « As the dominance of the male breadwinner model was increasingly challenged, during the latter part of the twentieth century, women gained steadily in employment » (Blackburn and all, 2002, p.529). On constate également des aspirations nouvelles chez les femmes, qui désormais prétendent à une carrière et de longues études. De plus, leurs ambitions s'élargissent et les femmes convoitent un nombre de plus en plus large d'orientations (Astin, 1990).

En résumé, les changements dans le travail, l'éducation et la santé viennent modifier les modèles féminins et masculins, soit les stéréotypes sexuels. Une étude de Pierrette Bouchard et son équipe vient d'ailleurs démontrer que les filles ont tendance à vouloir se dégager des stéréotypes sexuels, ne voulant plus correspondre aux modèles féminins traditionnels, alors que l'adhésion aux stéréotypes de sexe est plus forte chez les garçons. L'auteure explique cette différence par le fait que les filles sont en situation de mobilité sociale, donc de changement, alors que les garçons résistent à ce changement en adoptant une vision du monde plutôt conservatrice. Sur le plan scolaire, les filles, en rejetant les modèles traditionnels, s'investissent à l'école, y percevant une chance d'améliorer leurs conditions de vie. D'ailleurs, une corrélation existerait, selon cette recherche, entre l'adhésion aux stéréotypes sexuels et la réussite scolaire chez les filles. Plus elles rejettent les archétypes, meilleures sont leurs notes.

Toutefois, ce constat doit être nuancé. Il y a bel et bien des filles qui embrassent les clichés de sexe, mais ce sont surtout celles qui éprouvent des difficultés scolaires et proviennent de milieu socio-économique défavorisé. Les jeunes femmes qui résistent aux stéréotypes ont plus de succès dans leurs études, plus particulièrement quand elles proviennent des couches socio-économiques élevées de la société. Les garçons, eux, indifféremment de leur réussite scolaire et de leur origine sociale semblent se rallier aux préjugés masculins. Cependant, il existe une légère distance avec les stéréotypes chez les jeunes hommes qui performant bien à l'école. car ils refusent en plus grand nombre les préjugés sur les femmes et critiquent les propos sexistes de leurs collègues masculins. Bref, si statistiquement les filles performant plus souvent que les garçons à l'école, ce n'est pas qu'elles participent aux stéréotypes, « ces filles ne présentant aucun des comportements identifiés comme féminins et attribués aux filles pour expliquer leur réussite scolaire. Elles ne sont ni particulièrement dociles ou soumises. Dans la relation pédagogique, elles prennent leur place » (Bouchard, 1997, p.100). Ces filles sont donc de véritables actrices de leur réussite. Cette conclusion est également celle de Georges Felouzis. Il observe que les filles ont une stratégie d'utilisation de l'école différente de celle des garçons, peu importe leur origine sociale (Felouzis, 1994). Les filles, plus que les garçons, voient l'école comme un outil de mobilisation pour leur avenir. « À travers l'appréhension souvent naïve d'une école aimée et appréciée, tout semble indiquer que ces filles de milieu ouvrier, et dans une moindre mesure de milieu intermédiaire, développent des stratégies d'utilisation de l'école : perçue comme instrument de formation plus que de sélection, elle fait l'objet d'un investissement non démenti par leurs performances scolaires. » (Felouzis, 1994, p.73).

Mais comment ces jeunes filles sont-elles arrivées à percevoir l'école comme une source de mobilité sociale? La réponse se trouverait en partie chez leur mère, nous dit Jean-Pierre Terrail (1992). Dans un article intitulé 'Réussite scolaire : la mobilisation des filles', l'auteur s'est penché sur le rôle de la famille, particulièrement de

la mère dans la réussite des filles. Il a ainsi observé que les mères, surtout celles provenant de milieu populaire, se préoccupent de plus en plus de la scolarité de leurs enfants. Elles s'impliquent en surveillant leurs notes, mais aussi en les aidant quotidiennement, quand cela est possible, à leurs devoirs. Ceci est encore plus vrai si la mère est active, c'est-à-dire occupe un emploi, et est elle-même scolarisée. La préoccupation scolaire des mères serait également fortement différenciée selon le sexe de l'enfant. Alors que les interactions mères-fils seraient plus en mode contrôle, les filles discuteraient davantage de leur scolarité avec leur mère. « Cette asymétrie de la relation filiale, marquée par des échanges conversationnels plus intenses avec les filles, concerne, elle tous les groupes sociaux » (Terrail, 1992, 68). Ces constants encouragements seraient, selon Terrail, une des conditions essentielles de la réussite des filles en éducation. « Leur réussite et leur mobilisation trouve chez les parents, et particulièrement dans la complicité maternelle, une condition de possibilités essentielle, encouragements au quotidien et caution symbolique tout à la fois » (Terrail, 1992, 53). En bref, ce que l'auteur a démontré, c'est que les filles vivent de manière plus positive leur scolarité, en partie grâce à l'appui moral de leur mère.

Comment expliquer cette soudaine préoccupation des mères pour la scolarité de leurs filles? Terrail nous répond que « ce double mouvement d'allongement des scolarités et de professionnalisation a transformé les femmes, et les femmes, depuis 30 ans, ont fait bouger en profondeur la vie sociale. » (Terrail, 1992, p. 83). Les mères ont donc insufflé leurs aspirations scolaires et professionnelles à leurs filles, « la jeune génération cherchant à réaliser ce dont la précédente a entrevu la possibilité » (Terrail, 1992, p. 83). En allant chercher leur diplôme, les jeunes filles ne vont pas seulement se chercher un accès à une profession, mais aussi à un nouveau style de vie. Leur diplôme devient un symbole de leur émancipation⁷.

⁷ Anne-Marie Daune-Richard et Catherine Marry expliquent également la scolarisation des filles par la mobilité sociale et l'appui des parents. Elles démontrent que dans certains cas, les mères (et parfois les pères également) pousseront leurs filles vers des domaines d'études non-traditionnels, voyant dans les

Ce qui est important de retenir de cette approche c'est que les projets des étudiantes s'inscrivent dans une trajectoire sociale plus large. Elles s'inscrivent non seulement dans une trajectoire familiale, mais également sociale puisque leur réussite professionnelle représente l'avancée symbolique de toutes les femmes. L'influence de la mobilité sociale se fait sentir par la distance que prennent les filles avec les stéréotypes et par le rôle des mères dans la persévérance aux études.

2.2 L'effet d'une scolarisation différenciée

Une deuxième approche, que nous avons nommée scolarisation différenciée, s'intéresse à la construction identitaire sexuée au sein de l'école et de son lien avec l'orientation différenciée selon le sexe. Selon cette approche, filles et garçons n'iraient pas à l'école de la même manière et les différences vécues plus tard dans leur choix scolaire et professionnel seraient dues, entre autres, à l'effet de l'école sur leur construction identitaire.

En effet, l'école n'est pas neutre. Elle comporte ce que Marie Duru-Bellat a appelé 'un curriculum caché'. En plus d'enseigner des savoirs, le curriculum officiel, l'école transmettrait des manières d'être et des valeurs fortement inégalitaires. Comme le mentionne Baudoux et Noircent « l'école légitime les rapports sociaux de domination vécus par les filles. En leur accordant sa caution, elle crée des inégalités qui se transfèrent par la suite aux niveaux professionnel et social » (Baudoux et Noircent, 1997, p.106). L'école consolide des inégalités de sexe en les légitimant. Elle contribue, en tant qu'instance de socialisation, à la construction identitaire de sexe, identité qui servira à construire un projet professionnel.

orientations à prédominance masculine une chance de mobilité sociale. Pour plus d'informations, lire l'article 'Autres histoire de transfuges? Le cas des jeunes filles inscrites dans les formations masculines de BTS et de DUT industriels' parue dans la numéro 29 de la revue 'Formation-Emploi'.

Par exemple, les professeurs ne se conduisent pas de la même façon avec les garçons qu'avec les filles. Ils n'ont pas les mêmes attentes envers eux. Les professeurs donnent davantage d'attention, d'approbation ou de réprobation, aux garçons qu'aux filles, se souvenant ainsi plus facilement de leur nom. « Les enseignants et enseignantes retiennent moins facilement le nom des filles, les appellent moins souvent par leur nom et se montrent moins préoccupés par leur réussite » (Baudoux et Noircent, 1997, p.108). Les filles sont tenues dans l'invisibilité. Dans une étude menée auprès d'enseignants, Michelle Stanworth démontre que non seulement les professeurs ont plus de difficulté à identifier les filles, mais se disent également moins attachés et concernés par celles-ci. « The evidence that teachers are more attached to and concern for boys, and more often rejects girls, applied of teachers of both sexes. » (Stanworth, 1981, p.27). Également, « lorsque les filles sont en vedette, c'est dans le rôle d'aide pédagogique » (Baudoux et Noircent, 1997, p.108). Les enseignants reproduisent donc la division des rôles sexués en demandant aux filles de remplir certaines tâches correspondant à un rôle spécifique, alors qu'ils s'attendent des élèves de sexe masculin un tout autre rôle, celui du leader charismatique.

La division des rôles et de l'attention serait encore plus grande selon la matière donnée. Ainsi, dans les cours de science ou de mathématique, les chercheurs ont observé que plus d'attention est accordée aux garçons, les professeurs se tournant vers eux pour avoir les réponses (Stanworth 1981, Baudoux et Noricent 1997, Mosconi 1999). Bien souvent, quand une fille lève la main, l'enseignant lui fait signe de laisser la parole à son collègue masculin et l'audience est accordée à la jeune dame qu'après celui-ci.

Un autre élément de différenciation du traitement des élèves selon le sexe est l'évaluation des travaux. « En effet, quand l'enseignant ou l'enseignante doit évaluer des travaux remis par les garçons, les notes sont plus élevées. Les garçons reçoivent en outre, à propos de leur performance, plus de commentaires que les filles, qu'ils soient positifs ou négatifs » (Baudoux et Noircent, 1997, p.110). Ces différences

d'évaluation s'expliquent en partie par le fait que les professeurs voient dans les difficultés des garçons un manque d'effort et de travail, et dans celles des filles un manque de talent et d'intelligence. En ce sens, les garçons sont plus souvent poussés à la réussite que les filles.

En outre, la réception d'un échec n'est pas vécue de la même manière pour les deux sexes, les garçons ayant plus tendance que les filles à ne pas se décourager et à voir leurs mauvais résultats comme une invitation à s'améliorer. Les filles lisent dans leurs échecs un manque de capacité intellectuelle et auront plus peur des revers, étudiant ainsi plus assidûment pour s'en échapper. Les professeurs auraient toutefois moins tendance à faire redoubler les filles que les garçons nous apprend Marie Duru-Bellat (2006). Le personnel enseignant jugerait plus sévèrement les garçons, attribuant les échecs des filles à des erreurs de parcours qu'elles rattraperont assez vite.

Ces constats soulèvent les questions suivantes : comment le traitement élèves démontre clairement qu'ils savent reconnaître l'attention différenciée de l'enseignant selon le sexe. Ils se rendent compte également que les garçons obtiennent la majorité de l'attention du professeur. « But small expressions of attention or concern in the classroom- as when a teacher knows (or fails to know) is name, or when the teacher asks (or fails to ask) the pupil question- are commonly taken by pupils as evidence of teacher's interest or indifference » (Stanworth, 1981, p.27).

Percevant la différence de traitement, les élèves ont tendance à la reproduire entre eux, dans leurs interactions en classe. Ainsi existe-t-il une ségrégation physique, même dans les écoles mixtes, les filles et les garçons ne s'asseyant pas ensemble. Les filles préfèrent le devant de la classe, alors que les garçons s'installent au fond. En fait, cette ségrégation existe dès l'école maternelle ou « les enfants ont appris à se diviser en groupes de sexe et à jouer plus volontiers à des jeux conformes à leur sexe » (Mosconi, 1999, p.103). Les activités masculines et féminines n'ont pas la même valeur, et ce sont autour des valeurs masculines que les interactions en classe

sont réglées. Dominées scolairement, les filles se font souvent couper la parole par les garçons. Ces derniers utilisent également la moquerie pour faire taire les filles, les obligeant à l'invisibilité. La mixité favorise donc la catégorisation sexuée, et cela au désavantage des filles. « On observe une moindre estime de soi, en général, chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non-mixtes » (Mosconi, 1999, p.103).

La ségrégation sexuelle se fait également sentir dans la préférence et la réussite par matière. Les filles auraient un certain avantage dans les domaines littéraires, mais cet avantage s'amoudrirait, voire s'annulerait en mathématique et dans les sciences naturelles. Cela serait en partie dû aux comportements des professeurs qui divisent l'attention selon la matière donnée, oubliant complètement les filles quand il s'agit de sciences, mais aussi aux aptitudes que s'attribuent eux-mêmes les élèves. Les filles auraient plus tendance que leurs confrères à se juger sévèrement dans toutes les matières, et particulièrement dans les domaines scientifiques.

Sur la réussite scolaire, l'avantage des filles se ferait surtout sentir dans les langues, et cela serait dû à leur socialisation et non à des dons innés. Notons d'emblée que les groupes de sexes ne sont pas homogènes et la réussite aux examens varie beaucoup d'un individu à l'autre, indépendamment du sexe. Il y a donc une grande variation dans les résultats obtenus à l'intérieur de chaque groupe de sexe. En général, on observe, que peu importe le sexe, les élèves qui performant bien à l'école réussiront aussi bien en français qu'en mathématique. « La différence entre les sexes, qui correspond apparemment à une différence entre les deux matières –français et mathématique- n'intervient qu'en second rang, mais elle est nette » (Baudelot et Establot, 1992, p.86). De manière générale, les filles réussissent mieux en langue, les garçons en mathématique.

En mathématique, et dans les sciences naturelles, les écarts notés surviennent surtout à partir du 2^e cycle du secondaire, les performances scolaires étant presque

égales au primaire. De plus, ces écarts sont plutôt faibles, on ne peut donc conclure à la suprématie des hommes en mathématique. L'écart de réussite varie également dans le temps, certaines épreuves de mathématique ayant été globalement mieux réussies par les filles à certains niveaux d'études. Aussi, l'écart observé dépend du type d'exercices. Ainsi, les questions demandant plus de manipulation avantagent les garçons, alors que les exercices demandant une lecture fine de la problématique avantagent les filles. Pour les autres exercices, ne demandant pas de manipulation ou de lecture, les écarts seraient nuls. « Ces différences de réussite en mathématiques sont datées et localisées. Si, nous l'avons vu, elles sont relativement universelles (mais pas toujours significatives selon l'enquête PISA), elles se manifestent surtout au niveau du lycée, et porteraient surtout sur certains types d'exercices (géométrie, résolution de problèmes, mais seulement quand ceux-ci demandent des raisonnements abstraits) » (Duru-Bellat, 2004, p.54). Finalement, ce qui différencie vraiment les filles des garçons en mathématique est leur appréciation de la matière. Les jeunes hommes sont plus nombreux à déclarer aimer les mathématiques, et les jeunes femmes à les détester (Baudelot et Establet, 1992).

En français, la différence est plus nette. Les filles ont l'avantage. « Notons que l'avantage des filles en français est visible dès l'entrée à l'école primaire; pour une part au moins, il s'est donc formé bien avant; ensuite, pendant la scolarité à ce niveau, il va se creuser régulièrement » (Duru-Bellat, 2004, p.51). Contrairement aux mathématiques où les différences dépendent du niveau d'enseignement et vont se résorber après le lycée, les filles garderont l'avantage en français tout au long de leur scolarité. Encore une fois, cependant, le clivage observé varie en fonction du type d'exercices. Si les filles l'emportent dans l'ensemble des exercices, elles ont un avantage plus net dans certains et nul dans d'autres. La majorité des exercices où les filles performant mieux demandent de respecter certaines règles, alors que ceux demandant une plus grande créativité (écrire un texte, par exemple) ne clivent pas les deux sexes. « En analysant exercice par exercice la suprématie des filles en français, on est porté

à y lire moins une supériorité d'aptitude qu'une orientation apprise des intérêts qui finit par se cristalliser dans des apprentissages scolaires effectifs. Les filles se distinguent moins par une maîtrise de la communication que par une attention plus soutenue aux règles formelles du langage » (Beaudelot et Estabiet, 1992, p.110).

Ces écarts de réussite jouent sur l'orientation scolaire, avantageant les garçons. En effet, les filles ont tendance à se juger plus sévèrement et, à résultat égal, n'iront pas dans les filières les plus avantageuses. Il faut environ 4 points de plus à la moyenne générale pour qu'une fille décide de se diriger vers les domaines les plus compétitifs (Duru-Bellat, 2002). D'une certaine façon, les filles s'auto-sélectionnent de manière plus stricte que les garçons.

Les demandes d'orientation, à résultat égal, sont également plus diversifiées chez les filles que chez les gars. Les jeunes hommes ont plus tendance, dès qu'ils ont les notes, à se mobiliser vers les filières scientifiques, alors que les filles émettent des choix d'orientation si diversifié qu'il apparaît difficile d'émettre une corrélation entre résultat scolaire et orientation chez les filles. Par contre, dans les domaines féminins, la situation s'inverse. Alors que les filles, peu importe leurs notes, se dirigent vers ces filières, seuls les garçons éprouvant des difficultés scolaires osent s'y aventurer. Ces voies sont « non seulement moins prestigieuses parce que féminines mais aussi féminines parce que assorties de moindres débouchés » (Duru-Bellat, 2002, p.146).

Une part de la différence d'orientation se situant également dans les études antérieures, il vient des différentes options prises lors de la scolarité antérieure. Bien que le curriculum scolaire soit dorénavant quelque chose d'établi dans la presque totalité des pays industrialisés, des cours optionnels ponctuent le cheminement scolaire. Ils ont souvent des incidences sur l'orientation future. En France, par exemple, « les options suivies dotent les garçons d'un avantage pour l'entrée en 1^{ère} S, qui contrecarre entièrement l'avantage qu'avaient les filles au sortir du collège, du fait de leur meilleure réussite scolaire » (Duru-Bellat, 2002, p.58-59). Au Québec, ce sont les

options sciences au secondaire qui distinguent les élèves et jouent sur leur orientation future.

Finalement, ce qui importe de retenir dans cette approche est que le rapport subjectif des filles à l'école influence leurs choix scolaires et professionnels. En bref, la division de l'attention selon la matière invite les filles à développer des préférences pour certaines matières et certaines tâches, ce qui résulte dans une orientation différenciée selon le sexe.

2.3 Les sentiments d'efficacité personnelle

L'approche en termes de sentiment d'efficacité personnelle développée par Bandura est une approche incontournable quand l'on s'intéresse aux choix professionnels des filles. Utilisée principalement en psychologie (Bandura 1977, Bandura 2001, Eccles 1994, Betz et Hackett 1997, Betz et Hackett 2007), elle est l'une des approches les plus utilisées et citées dans la littérature sur l'orientation différenciée selon le sexe.

Cette approche se situe parmi la famille des théories sociales cognitives. Elle se définit essentiellement par le sentiment de compétence qu'une personne éprouve devant l'accomplissement d'une tâche, ce qui influencera ses choix scolaires et professionnels. « Self-beliefs of efficacy govern aspirations, self-appraisal of occupational interests, and resilience to daunting impediments » (Bandura, 2001, p.190). Autrement dit, le choix de carrière dépend du sentiment d'efficacité personnelle devant les tâches anticipées dans ce domaine. Par exemple, pour qu'une personne choisisse d'étudier en sciences, il faut d'abord qu'elle ait un fort sentiment d'efficacité en mathématiques, qu'elle se sente confiante en ses qualifications pour réussir dans ce domaine.

La logique de l'efficacité personnelle repose sur une vision de l'individu comme étant « self-organizing, proactive, and, self-regulating agents of their psychosocial development » (Bandura, 2001, p.187). Bandura mentionne, dans son modèle, quatre sources d'informations construisant le sentiment d'efficacité dans un domaine donné : les réalisations passées, la présence de modèles de référence, l'état émotionnel et la persuasion verbale. Les réalisations réfèrent aux expériences vécues par l'individu, alors que les modèles réfèrent à l'entourage où l'individu peut s'identifier à des alters dans la réalisation de tâches données. L'état émotionnel se définit par le niveau général de confiance en soi, alors que la persuasion verbale, est constituée des encouragements qu'une personne reçoit afin de poursuivre ses ambitions. Le modèle comprend également trois médiateurs qui prédisent les comportements face aux sentiments d'efficacité personnelle : « approach versus avoidance behavior, quality of performance of behaviors in target domain, and persistence in the faces of obstacles or disconfirming experiences » (Betz et Hackett, 1997, p.385). Les sentiments d'efficacité personnelle permettent de comprendre le choix comme positif : l'individu choisit un domaine dans lequel il se sent compétent. Ils permettent également d'anticiper la réussite et la persévérance dans un domaine donné.

Méthodologiquement, les sentiments d'efficacité personnelle se mesurent à travers différentes tâches reliées à un domaine spécifique présenté à un répondant et classé par lui en fonction de sa conviction de réussite devant la tâche. Ainsi, Betz et Hackett spécifient que les chercheurs peuvent mesurer les sentiments d'efficacité pour un seul domaine à la fois et qu'avant de ce faire ils doivent s'informer des tâches reliées à la profession étudiée (Betz et Hackett 2006). Cette approche peut être également utilisée pour appréhender des compétences plus générales, comme la capacité de s'orienter efficacement.

Sur le plan du genre, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la corrélation entre le sexe et les sentiments d'efficacité (Bandura 2001, Eccles 1994, Betz et Hackett 1997, Betz et Hackett 1981). Comme le mentionne Bandura, les résultats scolaires

res des garçons et des filles sont si semblables qu'ils ne peuvent expliquer à eux seuls l'orientation différenciée selon le sexe. Il suggère donc de regarder du côté du sentiment d'efficacité personnelle, en émettant l'hypothèse que les jeunes auront un sentiment d'efficacité personnelle plus grand si la tâche présentée est en lien avec leur identité sexuelle. «Given the gendered traditionality career orientation, it was hypothesized that boys would have a higher sense of efficacy for scientific, mechanical and quantitative activities, whereas girls would judge themselves to be more efficacious for social service, mentoring and health-related pursuits » (Bandura, 2001, p.191). Son hypothèse s'est révélée juste. Les résultats de son enquête démontrent qu'il y a une claire division dans la perception de ses compétences et, par conséquence, de ses aspirations selon le sexe. Ainsi, arrivés à l'âge adulte, les jeunes ne choisiront pas les mêmes domaines.

Les sentiments d'efficacité personnelle, quand faibles, peuvent également fonctionner comme barrières internes. On a remarqué que les femmes ont un sentiment d'efficacité moindre que celui des hommes en sciences et technologies. De même, les femmes se jugent plus sévèrement en mathématiques, domaine essentiel à la poursuite d'études en science (Bandura 2001, Betz et Hackett 1981, Betz et Hackett 1997). Ces mêmes auteurs affirment que de manière générale les femmes auraient moins confiance en elles, ce qui fonctionnerait comme barrières internes face à des ambitions qui exigent une certaine dose de compétitivité.

D'autre part, les femmes ne construiraient pas leur sentiment d'efficacité de la même manière que les hommes. Sur le plan des réalisations, enfants, les filles sont très tôt intégrées aux tâches domestiques et leurs jeux impliquent souvent le soin aux autres. Quant aux modèles, la division sexuelle du travail fait que les jeunes femmes manquent de modèles féminins dans certains domaines, mais sont surreprésentées dans d'autres. «En ce qui a trait à la troisième source d'informations, l'état émotionnel, l'anxiété est plus élevée chez les personnes considérées comme typiquement fé-

minines, ce qui a pour effet de diminuer d'autant l'efficacité personnelle, que ce soit en général ou sur le plan spécifique» (Bujold, 1989, p.338).

Finalement, la quatrième source qui est la persuasion verbale intervient souvent sous forme d'encouragement pour les filles à poursuivre des orientations traditionnelles et à les questionner, voir à les décourager, quand elles envisagent des domaines non-traditionnels.

En résumé, l'approche du sentiment d'efficacité personnelle nous permet de comprendre la reproduction des stéréotypes sexuels dans l'orientation professionnelle en démontrant que les individus s'orientent vers des domaines où ils estiment avoir de hautes chances de réussite, l'individu s'orientant en fonction de ses compétences acquises, ces sentiments étant médiatisés par l'identité sexuelle de la personne. Ainsi, les femmes éprouvent un plus haut sentiment d'efficacité personnelle dans les domaines traditionnellement féminins et un niveau plus faible dans les domaines non-traditionnels. Cette approche précise le rapport subjectif à l'école et plus largement à sa construction dans la formation d'un projet professionnel.

2.4 La socialisation

Plusieurs auteurs mentionnent les effets de la socialisation pour expliquer l'orientation différenciée entre les sexes. Même les tenants des autres approches mentionnées plus haut parlent souvent de la socialisation comme facteur explicatif aux différences observées entre les sexes. Par exemple, les tenants de la scolarisation différenciée parlent parfois de la socialisation pour expliquer le rapport stéréotypé des professeurs envers leurs élèves, tandis que certains adeptes de l'approche des sentiments d'efficacité personnelle mentionnent la socialisation comme facteur à l'origine des perceptions distinctes entre les sexes. La socialisation est donc un concept riche et incontournable en sociologie, surtout en sociologie de l'orientation.

2.4.1 Les approches fonctionnalistes

En sociologie, les premiers chercheurs à avoir théorisé la socialisation sont les fonctionnalistes, avec Durkheim à leur tête. Dans les théories d'inspiration durkheimienne, la primauté est donnée à la société, l'individu n'étant vu comme qu'une de ses composantes. La société existe en elle-même, en-dehors de ses composantes, c'est-à-dire qu'elle ne se définit pas par les individus qui la forment, ni par la somme d'entre eux, mais possède sa propre ontologie. La société n'est pas façonnée par les individus, mais les individus, eux, sont façonnés par elle. Les individus sont agents et non acteurs. Le processus façonne l'individu est appelé socialisation et peut se définir comme « une incorporation durable des manières de sentir, de penser et d'agir » (Dubar, 2006, p.71). Autrement dit, c'est la socialisation qui permet à l'homme d'agir en société en lui inculquant des manières d'être.

Pour que les individus deviennent des agents sociaux, il faut, selon les fonctionnalistes, que ceux-ci partagent les mêmes normes et valeurs, ainsi qu'une vision du monde commune. La socialisation, vécue principalement durant l'enfance, permet de les acquérir, et ainsi permet à la société de se perpétuer. La société se caractérise aussi par la division sociale du travail. La socialisation permet à chacun d'y intégrer sa place.

L'éducation, nous dit Durkheim, est une instance nécessaire à la société car elle permet à l'enfant d'assimiler les normes et règles sociales; à devenir adulte. Par l'éducation, il incorpore une vision du monde. Une autre fonction de l'éducation « is to prepare people for the particular milieu for which they are destined » (Blackledge et Hunt, 1985, p.13). En d'autres mots, l'éducation prépare à occuper une place précise dans la division du travail, en assignant un rôle spécifique, tout en diffusant les normes sociales à tous.

2.4.2 Approches marxistes et bourdieusiennes

Pour les marxistes, la socialisation a sensiblement le même rôle, celui d'intégrer l'individu à la société. Cependant, la source de production des normes et valeurs est le système économique capitaliste. Ce système est à l'origine des inégalités sociales et de la stratification de la société en classes sociales. La socialisation « prepares young people for their place in the world of class-dominated and alienated work by creating those capacities, qualifications, ideas and beliefs wich are appropriate to a capitalist economy » (Blackledge et Hunt, 1985, p.137). La socialisation se réalise essentiellement par le façonnement de l'esprit qui permet la reproduction du système. La socialisation devient au sein de l'économie capitaliste, un outil de domination. Les théories d'inspiration marxiste critiquent la socialisation comme structure médiatrice de la reproduction des classes sociales, c'est-à-dire qu'elles jugent que c'est par la socialisation que les rapports de classes sont masqués et les inégalités légitimées.

Dans les approches d'inspiration en partie marxiste sur la socialisation, celle de Bourdieu a acquis en sociologie une importance incontournable, tant à cause de l'originalité de sa démarche que du rayonnement de son œuvre. Bourdieu nomme le produit de la socialisation 'habitus'. Il définit les habitus comme « des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentation » (Bourdieu, 1980, p.88). L'habitus est donc l'incorporation par les individus de dispositions culturelles, mais aussi de pratiques (langages, démarche, etc.) qui font en sorte que celui-ci adhère à l'ordre social. L'habitus n'est pas qu'inculcation, mais aussi moteur de l'action. C'est par lui que l'homme agit.

L'habitus a une dimension expérientielle, en ce sens que ce sont les différentes expériences passées qui façonnent les manières d'agir, de sentir et de penser. En incorporant les leçons du passé, l'individu en viendra à espérer, voir désirer, ce qu'il peut objectivement avoir. Il y a donc syncrétisme entre passé et futur.

« C'est cette sorte de régulation de base que Bourdieu appelle 'processus purement social et quasi-magique de socialisation', puisqu'il assure à la fois l'adhésion subjective et la participation active des agents à la reproduction de leur position sociale, tout en provoquant l'incorporation d'un monde de sens commun dont l'évidence immédiate se double de l'objectivité qu'assure le consensus » (Dubar, 2006, p70).

Cette vision de la socialisation laisse peu de place aux changements sociaux. Toutefois, Bourdieu, a laissé une place au changement, en ajoutant l'idée de trajectoire individuelle. La trajectoire individuelle est marquée par les trajectoires intergénérationnelles, c'est-à-dire inscrite dans une trajectoire plus large qui se déroule sur plusieurs générations. Chaque individu est socialisé en fonction de cette trajectoire. Dubar donne l'exemple d'un fils d'ouvrier en ascension qui deviendra employé de bureau. Sa socialisation l'a amené à se projeter dans l'avenir en fonction de sa future position sociale. Les nouvelles situations objectives qu'il vivra en tant qu'employé modifieront ses habitus. La socialisation n'est jamais un processus arrêté, comme chez les fonctionnalistes mais un processus dynamique. Toutefois, les habitus appris à l'enfance sont plus durables que ceux appris à l'âge adulte. Il fait donc une distinction entre socialisation primaire et secondaire.

2.4.3 Les approches wébériennes

Plusieurs auteurs ont critiqué la vision fonctionnaliste et marxiste de la socialisation, la trouvant trop déterministe. D'inspiration wébérienne, ces approches tentent de laisser une plus grande place à l'autonomie individuelle tout en accordant une place aux dispositions antérieures. Ces approches ne retiennent pas le présupposé de départ des deux autres approches, c'est-à-dire qu'elles ne considèrent pas la socialisation comme une intégration à une société unifiée. Elles n'admettent pas 'l'unité du

monde social' (Dubar, 2000). Ce qui se trouve plutôt au centre de ces théories sont les interactions sociales et le changement. D'ailleurs, les approches d'inspiration wébérienne sortent du paradigme holiste pour s'intéresser à la place des valeurs et subjectivités individuelles dans le monde social, présupposant une réalité dissoute, multiple et complexe. Il n'y a pas un grand schème socialisateur, mais bien des schèmes.

Pour Weber et ses prédécesseurs, l'individu est appelé à être socialisé, mais il le fait volontairement. L'individu entre rationnellement en société, il choisit pour son propre bien d'interagir avec les autres. Ce faisant, il doit ajuster son comportement avec les autres. « La socialisation sociétaire n'est pas un conditionnement passif d'appartenance à une société établie mais une modalité d'entrée volontaire dans des relations de type sociétaire » (Dubar, 2000, p.93). Le fait premier est donc l'acte social d'entrer en relation, l'interaction sociale. La socialisation devient donc une forme de contact avec les autres.

Selon cette approche, la socialisation est multiple et ne s'arrête pas à l'enfance, mais se développe tout au long de la vie, variant selon les expériences individuelles. La socialisation fonctionne comme des prédispositions à agir, mais qui varient selon les interactions sociales dans lesquelles elles sont transmises et actualisées. Ces dispositions « sont socialement distribuées, reposant sur une distribution différenciée et hiérarchisée des compétences et dispositions en fonction des domaines limités de pratiques » (Lahire, 2002, p.410). Une autre différence centrale entre les approches holistes et wébériennes sont les manières dont les dispositions, à l'origine de la socialisation, sont mises en pratique. Dans les premières, les dispositions sont des facteurs durables, permanents qui permettent d'expliquer l'agir, mais pour les secondes, les dispositions ne sont pas durables, mais agissent en fonction des événements. Il se peut qu'une disposition n'intervienne jamais dans la vie d'un individu car l'occasion ne se présente pas. Comme l'explique Lahire, « ce qui détermine l'activation de telle disposition dans tel contexte peut être conçu comme le produit de l'interaction entre des rapports de force internes et externes » (Lahire, 2002, p.413).

Les éléments internes réfèrent ici aux nombreuses dispositions qui entrent en jeu dans un contexte particulier et les éléments externes aux situations objectives dans lesquelles se retrouve l'individu. Il faut ajouter ici que, contrairement aux *habitus* de classe qui s'organisent comme une façon unifiée de voir le monde, les dispositions sont variées et variables, voire contradictoires dans certains cas. Un individu peut intégrer des visions, façons de penser, de sentir et d'agir qui ne sont pas nécessairement cohérentes les unes avec les autres. L'individu est donc, dans ces théories, un être complexe, siège de plusieurs identités et, donc, produit de processus de socialisation dans des sphères multiples.

2.4.4 La construction sociale de la réalité

L'approche de Berger et Luckman est intéressante tant par l'originalité de sa démarche que par la distinction proposée entre socialisation primaire et socialisation secondaire, approfondissant ainsi l'idée d'un possible changement social, ainsi que celle du pluralisme de l'identité individuelle.

La socialisation se définit pour ces auteurs « comme l'installation consistante et étendue d'un individu à l'intérieur du monde objectif d'une société ou d'un secteur de celle-ci » (Berger et Luckmann, 1996, p.179). Autrement dit, l'individu doit acquérir la réalité objective et subjective de sa société. Il entre en société dès lors qu'il peut communiquer avec un alter et partager avec lui une compréhension de la réalité objective. L'identité se construit donc par des processus sociaux, dans un contexte historiquement donné.

« La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société » (Berger et Luckmann, 1996, p.179). Cette socialisation s'acquiert par des normes transmises par les alters significatifs (les parents, entres autres, mais aussi tous ceux qui jouent un rôle dans l'éducation de l'enfant, les grands-parents par exemple). La socialisation

primaire est la construction du premier monde, c'est-à-dire de la réalité objective. Ce monde acquiert un degré d'évidence pour l'enfant. C'est sur l'édification de ce monde qu'il construira son identité qui lui permettra d'interagir avec les autres membres de la société. Ce monde est pré-réflexif et pré-donné, nul doute ne peut venir l'ébranler, dans la vision enfantine du monde. Ce monde fonctionne « aussi comme une réserve de catégories à l'aide desquelles :

- il programme des schémas par lesquels l'individu perçoit le monde objectif;
- il objective le monde extérieur à l'intérieur d'un langage et d'un appareil cognitif fondé sur celui-ci;
- il ordonne de l'intérieur du langage des objets qui sont appréhendés en tant que réalité;
- il fournit la structure à l'intérieur de laquelle tout ce qui n'est pas encore connu finira par être connu un jour » (Dubar, 2000, p.98).

Finalement, la socialisation primaire n'est pas un processus mécanique, mais dynamique, l'être socialisée prenant en main sa propre socialisation. Il peut le faire en réinterprétant subjectivement le monde qui lui est présenté, mais également par son niveau de participation. L'enfant peut être docile et accepter la socialisation, comme il peut résister et tenter de refuser l'éducation qui lui est transmise. Pour qu'il y ait intériorisation, il faut absolument qu'il y ait participation de la part de l'individu socialisé.

Toutefois, la socialisation primaire n'est jamais totale ou parfaitement réussie. De plus, elle n'est jamais complètement terminée. La socialisation secondaire vient donc compléter ce que la socialisation primaire a commencé.

Berger et Luckmann définissent la socialisation secondaire comme « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (Berger et Luckmann, 1996, p.179).

En d'autres mots, la socialisation secondaire est l'acquisition des sous-mondes rendus nécessaires à cause de la division du travail et de la distribution sociale de la connaissance. Ces sous-mondes sont liés à des rôles que l'individu devra jouer dans la division sociale du travail et qui lui donne accès à une partie des savoirs. La socialisation secondaire se superpose à la socialisation primaire, ce qui peut causer problème. Quand la socialisation secondaire est un prolongement de la primaire, alors la vision du réel n'est pas ébranlée, mais il arrive que les deux socialisations portent des visions du monde différentes, voire même parfois conflictuelles. L'individu accèdera alors à différentes versions du réel et devra réinterpréter la réalité à l'aide de ces nouveaux éléments. Point de vue émotionnel, les contenus de la socialisation secondaire étant rattachés à des rôles, n'impliquant pas le même degré d'adhésion, la socialisation secondaire étant plus formelle. L'identité première, construite lors de la socialisation primaire, est beaucoup plus forte et la vision première du monde ne peut être ébranlée qu'à la condition de nombreux chocs biographiques. Autrement, la socialisation secondaire ne fait qu'ajouter une partie au moi. « L'individu établit ainsi une distance entre son moi total et sa réalité d'une part, et le moi partiel spécifique du rôle (ainsi que la réalité qui y est attachée) d'autre part » (Berger et Luckmann, 1996, p.179). L'individu peut donc cumuler des rôles et des identités (parents, travailleurs, citoyens, etc.) tout en gardant intacte son identité.

La socialisation implique donc un possible changement de la réalité subjective totale ou en partie. C'est de cette possibilité que naît les changements sociaux. Toutefois, les transformations totales sont rares, plusieurs techniques de conservation du réel venant s'assurer de la pérennité de la vision du monde. Les alters significatifs sont une de ces techniques, mais ils peuvent également venir mettre en doute la réalité ou l'identité de l'individu. « La relation entre les significatifs et le chorus dans la conservation de la réalité est de type dialectique. C'est-à-dire qu'ils interagissent les uns avec les autres tout comme ils interagissent avec la réalité subjective qu'ils servent à confirmer » (Berger et Luckmann, 1996, p.206). La conversation est la technique par

laquelle les alters assurent cette dialectique. D'autres techniques existent, comme la plausibilité. Pour que l'individu adhère à de nouvelles réalités, il faut que celles-ci lui semblent plausibles.

2.4.5 La socialisation de genre

Une des conséquences de la socialisation est l'attribution des rôles sociaux selon le sexe. En effet, l'individu n'est pas socialisé de la même manière qu'il soit né fille ou garçon. L'identité de sexe s'apprend très tôt à l'intérieur du cercle familial ou l'enfant s'identifie au comportement de ses parents. Parsons « défend l'idée que l'identification au rôle de sexe accompagnant l'intériorisation de la collectivité constitue un mécanisme essentiel assurant à la fois l'intégration d'un individu dans le système social et son adaptation anticipée à la division sexuée des rôles sociaux » (Dubar, 2000, p.56). Le fait que la socialisation de genre se produise dès la tendre enfance fait de l'identité sexuelle une identité cristallisée, presque immuable. De plus, la socialisation de sexe fixe les rôles associés à l'autre sexe également, reproduisant ainsi les stéréotypes de sexe. Cependant, la socialisation de sexe se vit à des degrés divers, nous dit Daune-Richard, certaines familles ne se conformant pas totalement aux stéréotypes sexuels, ou transgressant les rôles attribués à chacun des sexes, en élevant une fille comme un garçon, par exemple.

Plusieurs féministes se sont également intéressées à la socialisation de sexe, considérant celle-ci comme une des bases de la domination masculine. La socialisation de genre répartit ainsi les individus selon leur sexe, leur attribue des rôles sociaux, faisant passer leurs aptitudes et attributs comme naturels. Les places étant distribuées inégalement dans la société, la socialisation permet l'intériorisation et l'acceptation des agents sociaux à leurs rôles de sexe. La place de la femme est, bien entendu, sous celle de l'homme, celle-ci occupant la position dominée socialement. Comme le souligne Francine Descarries-Bélanger,

« C'est parce que places et fonctions inégales existent, qu'il faut qu'il intervienne une série de mécanismes qui vont préparer les agents à les occuper et à s'adapter aux attitudes et motivations qu'elles commandent; qu'il faut que dans les comportements des femmes l'idéologie sexiste se réalise et soit exacerbée; qu'il faut que soient transmises les significations attachées aux structures de l'organisation sociale de la différenciation sexuelle; et enfin qu'il faut que la reproduction culturelle de l'arbitraire de la division sociale des sexes permettent la transmission des caractères acquis d'un système de rapports sociaux fondés sur cet arbitraire » (Descarries-Bélanger, 1980, p.69).

Ainsi, si les filles s'orientaient différemment des garçons, ce serait à cause de leurs prédispositions vers certains domaines. Par la socialisation, on apprend aux jeunes filles à développer certains goûts, intérêts et aptitudes qui se manifesteront plus tard par une orientation scolaire et professionnelle vers des filières traditionnellement féminines, perpétuant ainsi la division sexuelle du travail, l'enjeu principal des rapports sociaux de sexe selon Kergoat, puisque la domination masculine repose sur l'idée de la hiérarchisation du travail, le masculin l'emportant sur le féminin (Kergoat, 2000).

Par exemple, une étude menée par Maria Lameiras Fernandez et son équipe (2006) vient démontrer le rôle de l'adhésion aux stéréotypes sexuels face à la traditionalité des choix scolaires et professionnels. Elles ont trouvé que les étudiants en sciences et technologies, femmes ou hommes, avaient plus de chance d'adhérer à des attitudes sexistes. Ils ont également prouvé que le choix d'orientation scolaire et professionnelle dépend en partie de l'adhésion aux stéréotypes sexistes. Les hommes, qui ont dans l'ensemble manifesté plus d'attitudes sexistes que les femmes, ont tendance à dévaloriser les savoirs féminins et s'orientent vers les domaines typiquement mâles, alors que les femmes, manifestant elles aussi certaines attitudes sexistes, tendent à valoriser ces mêmes savoirs, mais à dévaloriser les domaines masculins, choisissant ainsi des filières traditionnellement féminines. Il peut s'agir d'une forme d'auto exclusion de la part de ces femmes de ces savoirs jugés masculins. De plus, moins un garçon adhère aux stéréotypes de sexe, plus il augmente ses chances d'aller vers un domaine non-traditionnel (ou traditionnellement féminin), ce qui n'est pas le cas chez

les filles se dirigeant vers les filières à prédominance masculine. Elles se démontrent tout aussi sexistes envers les femmes que leurs compagnons masculins (Lameiras Fernandez et al., 2006).

Il est important de retenir que les prédispositions apprises dès l'enfance jouent un rôle primordial selon cette approche dans l'élaboration des projets scolaires et professionnels. C'est par la socialisation que l'individu développe son identité, celle-ci étant fortement influencé par le sexe, les filles et les garçons n'étant pas socialisés de la même manière. Les filles seront appelé à construire une orientation selon des intérêts et goûts acquis lors de ce processus. Ainsi, leurs ambitions scolaires et professionnelles leur sembleront naturelles, allant de soi. Rappelons également, qu'à la lecture de Berger et Luckman, que l'individu participe à la construction de son identité, soit en acceptant ou rejetant les modèles proposés. Ainsi, les filles peuvent adhérer plus ou moins aux intérêts socialement jugés féminins.

2.5 Théorie du choix rationnel

La théorie du choix rationnel a été introduite en sociologie de l'éducation par Boudon en opposition aux théories sur les inégalités scolaires que l'auteur jugeait trop déterministes et idéologiques. Il a construit un modèle centré sur l'individu, plutôt que sur les grands mécanismes sociaux. Pour Boudon, des inégalités existent, mais celles-ci sont dues à la stratification sociale et à la hiérarchisation des compétences. Vouloir enrayer ces inégalités est pour lui utopique. Il s'intéresse à la manière dont les individus se répartissent dans la structure sociale et au rôle de l'école dans cette répartition, sans prétendre vouloir les modifier.

Boudon a développé un modèle en cinq points :

- « 1. Que le milieu social, en fonction de son niveau social, engendre des inégalités qu'on peut sommairement qualifier de culturelles dont les effets se traduisent dès le premier âge et principalement au jeune âge.

2. Qu'un système scolaire, quel qu'il soit, peut être assimilé à une suite de points de bifurcations.
3. Qu'à ces points de bifurcation, on peut associer un espace de décision : la voie empruntée par un individu à un point de bifurcation dépend de sa caractérisation par rapport aux variables constituant l'espace de décision (retard/ avance scolaire, réussite/ échec, etc.).
4. Que pour chaque type de position sociale, la probabilité d'emprunter une voie donnée à un point de bifurcation varie. Ces probabilités composent, pour chaque type de position sociale, un système de courbes d'indifférence auxquelles on peut donner le nom de champ de décision. Ce champ est caractéristique de la position sociale considérée.
5. Que la structure des champs de décision peut varier en fonction de variables institutionnelles. » (Boudon, 1979, p.105).

Pour Boudon, les inégalités sociales ont donc deux sources : l'héritage culturel familial et les décisions individuelles. Les effets de l'héritage culturel ont tendance à s'amoindrir avec le temps, plus l'élève s'élève dans le cursus scolaire. De plus, ce facteur n'explique qu'une partie des inégalités scolaires. « L'origine principale des inégalités devant l'enseignement réside donc dans la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale plutôt que les inégalités culturelles » (Boudon, 1979, p.117). Ce champ de décision est défini, en partie, par la structure du système scolaire, mais aussi par d'autres variables sociales, comme le travail.

L'individu, durant sa scolarité, est placé devant des choix qui marqueront sa place future dans la société. Pour faire ce choix, l'individu fera un calcul coût-bénéfice, nous dit Boudon. L'individu, plutôt acteur qu'agent, agirait rationnellement, en toutes connaissance de cause. Ici, aucun déterminisme caché ne viendrait brouiller le jugement de l'individu dans sa prise de décision. Cet acteur calculeur saurait identifier les coûts et les bénéfices reliés aux diverses options ouvertes devant lui et choisirait toujours le moindre coût pour le moindre mal. Transmis sur le plan scolaire, l'acteur évaluerait ses chances de réussite (bénéfice) selon les efforts qu'il devra déployés (coûts).

« Dans les années soixante-dix, Boudon a développé cette perspective et a conclu que plutôt que de se focaliser sur les facteurs internes au système éducatif lui-

même, il convient pour comprendre l'évolution des scolarisations et des inégalités face à l'école, se centrer sur les facteurs extérieurs à l'école » (Duru-Bellat, 1999, p.143). Dans le cas du facteur sexe, le rôle social des femmes, sa place dans la famille et sur le marché du travail seront des facteurs influents sur le parcours scolaire. Selon cette théorie, les filles choisiraient consciemment (rationnellement) de ne pas opter pour des filières non traditionnelles, considérées trop contraignantes dans une situation où joue leur futur rôle d'épouse et de mère.

La principale auteure ayant utilisé l'approche de Boudon en y ajoutant le facteur sexe est Marie Duru-Bellat. Dans son livre intitulé 'L'école des filles; quelles formations pour quels rôles sociaux?' elle « propose une interprétation plus positive des choix des filles : en optant pour des filières traditionnellement féminines, elles ne se coulent pas dans des stéréotypes figés, mais font des choix 'raisonnés et raisonnables' : elles anticipent à la fois des opportunités d'emploi qui leur sont offertes, notamment dans le tertiaire, et leur futurs rôles d'épouse et de mère, qui limitent les possibilités d'investissement professionnel » (Duru-Bellat, Kieffer et Marry, 2001, p.3). Cette grille de lecture favorise la compréhension du rôle des acteurs et de leurs anticipations sans nier les déterminismes sociaux. L'individu, selon Marie Duru-Bellat, rationalise ses choix scolaires en prenant compte de ses expériences et des connaissances acquises sur le monde. Ainsi, les jeunes filles choisissant des domaines traditionnels le feraient en regard de leur expérience qui les a amenées à constater une ségrégation sexuelle sur le marché de l'emploi et à anticiper des rôles différenciés selon le sexe au sein de la famille. Les déterminismes sociaux, tel le sexe, ne sont pas cachés, mais ce sont des éléments participant au champ décisionnel.

Plusieurs recherches empiriques utilisant cette approche ont en effet démontré que les hommes et les femmes ne visent pas les mêmes objectifs dans le travail, les femmes n'anticipant pas les mêmes rôles et obligations (Ligghbody et al. 1997, Hakim 2006, Heckert et al. 2002). Par exemple, les femmes aspirent à un salaire moins élevé que les hommes, sachant que leurs obligations familiales ne leur permettront

pas beaucoup d'avancement professionnel et comptant sur le soutien financier de leur conjoint. Les femmes se montrent conscientes de la réalité objective salariale et émettent des souhaits réalistes (Heckert et al., 2002). Finalement, Pauline Lightbody nous dit qu'au moment de choisir leur orientation professionnelle, les femmes ne mobilisent pas les mêmes buts que les hommes, elles ne visent pas de position sociale élevée comme eux, mais préfèrent choisir des domaines qu'elles jugent socialement utiles. Elles demeurent donc rationnelles, mais, selon l'auteur, n'ont pas la même rationalité que les hommes car elles n'ont pas les mêmes valeurs. Le fait de vouloir un métier jugé utile socialement pousserait les femmes vers les domaines de la santé et des services sociaux et les éloignerait des sciences, des technologies et du milieu des affaires.

En définitive, ce qu'il faut retenir de la théorie du choix rationnel sur l'orientation des femmes c'est que celles-ci choisissent des domaines en se projetant dans l'avenir. Par exemple, leur futur rôle social d'épouse et de mère les incitent à se diriger vers des professions qui faciliteront la conciliation travail / famille. Les femmes auraient également tendance à opter pour des métiers utiles socialement plutôt que pour des emplois payants.

2.6 Problématique et questions de recherche

Dans le cadre de ce mémoire nous nous pencherons donc, comme mentionné plus haut, sur la reproduction des représentations sociales de sexe en orientation scolaire et professionnelle, plus spécifiquement sur les filles qui émettent des souhaits d'orientation vers des domaines traditionnels, c'est-à-dire à prédominance féminine et qui se rapportent à la division sexuelle du travail (ou femmes = soins et interactions sociales). Nous nous intéresserons, dans une perspective qualitative, à comment ces jeunes femmes parlent de leur processus d'orientation et comment elles construisent leur projet scolaire et professionnel. Notre question principale est donc : comment les

filles s'orientant vers des domaines traditionnellement féminins présentent-elles leurs choix?

Analytiquement, nous chercherons à saisir comment le discours et les arguments utilisés par les filles pour expliquer leur choix peuvent être reliés aux registres d'action présents dans les différentes propositions théoriques. En effet, il est possible de lire les différentes approches présentées comme autant de référents normatifs qui impulsent l'action et la décision des sujets en matière de choix scolaires et professionnels. Notre approche ne consiste pas à chercher à savoir à priori quelle approche serait la plus pertinente pour rendre compte de l'orientation scolaire et professionnelle des filles mais plutôt à chercher à saisir le poids de chacune d'entre elles. Nous pourrions ainsi savoir quels référents sont les plus souvent évoqués dans le choix et nous pourrions aussi décrire les différents liens construits par les filles.

La première approche, la mobilité sociale, tente d'expliquer notre objet en regardant du côté de l'histoire récente du travail lié au développement du capitalisme et de l'essor des femmes sur le marché de l'emploi afin de comprendre l'orientation professionnelle féminine. Les choix de carrière seraient différents pour les femmes car le travail s'est développé différemment et qu'elles sont présentement en situation de mobilité sociale. Ainsi, par leur investissement en éducation, entre autres, les femmes cherchent à conquérir de nouveaux domaines professionnels. Cette approche rend compte de la scolarisation croissante des filles au cours des dernières décennies ainsi que de leur orientation vers des domaines non traditionnellement féminins. Pour comprendre la mobilité sociale des femmes il faut regarder du côté des mères qui transmettent leurs projets non complétés à leurs filles, les encourageant à se mobiliser sur le plan scolaire afin d'atteindre une meilleure position sociale.

Une autre approche mentionnée plus haut nous dit que pour comprendre l'orientation différenciée selon le sexe il faut porter le regard sur l'école. Celle-ci comporterait un curriculum caché qui en même temps qu'enseigner les matières de

base, transmettrait une vision du monde genrée aux enfants. Ainsi, les professeurs ne traiteraient pas les élèves de la même manière selon qu'ils sont garçons ou filles. La division se ferait d'autant plus sentir selon la matière à l'étude. Les filles auraient plus d'attention dans les cours d'arts ou de français et les garçons dans ceux de sciences et de mathématiques. Cela aurait un effet tant dans la réussite que sur l'appréciation d'une matière. Les filles ont de meilleures notes que les garçons en français et sont plus nombreuses qu'eux à déprécier les mathématiques. Au moment de choisir une orientation professionnelle, les jeunes s'orienteraient vers les matières jugées appropriées à leur sexe, selon ce que l'école leur a transmis. Ces approches peuvent nous permettre d'observer si les filles disent préférer et mieux réussir dans les matières 'appropriées' à leur sexe. Nous pourrions également voir, à travers le récit de leur parcours scolaire, si elles se sentent plus interpellées par certains cours ou si elles ressentent le jugement de certains professeurs.

La troisième approche présentée est celle du sentiment d'efficacité personnelle. L'individu s'orienterait en fonction de son sentiment de compétence personnelle face à un domaine précis. Les femmes auraient un sentiment d'efficacité personnelle plus fort dans les domaines traditionnellement féminins, mais plus faible dans les domaines non-traditionnels, ce qui expliquerait la reproduction sexuelle dans la division du travail. Ainsi, nous pourrions voir si les filles se jugent plus sévèrement dans les domaines à prédominance masculine, ou se sentent plus compétentes dans les domaines typiquement féminins, ce qui expliquerait leur choix d'orientation traditionnelle.

La quatrième approche présentée est celle de la socialisation. La socialisation se définit comme l'appropriation de rôles sociaux correspondant aux places socialement disponibles. Ce qui nous intéresse surtout ici est la socialisation de genre. La socialisation de genre attribue des rôles différents selon le sexe et est à la base de la reproduction de la division sexuelle du travail. Selon cette approche, l'identité sexuelle devient un allant de soi, pré-réflexif et pré-donné. Toutefois, rappelons que

l'acteur, ou plutôt dans notre cas l'actrice, social peut redéfinir sa socialisation et la construction de son identité n'est pas un pur déterminisme. Ainsi, les filles participent activement à la construction de leur identité sexuelle, soit en acceptant les modèles ou en les rejetant. Nous pouvons alors nous demander si pour les filles, leur orientation leur semble naturelle, un allant-de-soi, peu ou pas questionné?

La cinquième et dernière approche est celle du choix rationnel. Brièvement, cette approche nous dit que l'orientation différenciée selon le sexe vient du fait de la décision personnelle prise à des moments obligés par le cursus scolaire. À ce moment, les étudiants doivent faire un choix qui marquera leur futur. Pour réaliser ce choix, l'individu fera un calcul coût/bénéfice. Les femmes et les hommes ne feraient pas le même calcul, leurs réalités futures étant différentes, de même que la nature de leur rationalité. Premièrement, les femmes anticiperaient des difficultés liées à leurs responsabilités familiales et domestiques, ce qui les orienterait vers des domaines où la conciliation travail/famille serait vue comme plus aisée. De plus, elles n'entrevoient pas les mêmes objectifs professionnels que les hommes. Plutôt que d'espérer une carrière importante et un salaire élevé, les femmes aspireraient à un travail socialement utile, ce qui les amène à faire un choix rationnel, mais différent de celui masculin. Nous pouvons nous demander dans le cadre de notre recherche si les filles anticipent réellement des difficultés de conciliation travail /famille? Envisagent-elles avoir une famille et, si oui, parlent-elles des conséquences de celle-ci sur leur future carrière? Nous pouvons nous demander également si les répondantes manifestent une rationalité en valeurs, plutôt qu'une rationalité économique, comme le prétend Lightbody et son équipe.

Notre projet repose sur l'idée que les étudiantes justifieraient leur choix d'orientation selon différents registres eux-mêmes associés aux différentes perspectives théoriques. Bref que nous retrouverons dans le discours des répondantes des explications de leur choix relevant d'une ou de plusieurs des cinq approches présentées dans ce chapitre. Selon notre hypothèse, chacune des approches se retrouvera dans le

discours des jeunes femmes rencontrées sur le terrain, chacune représentant un pan de la réalité, aucune n'en représentant la totalité. Notre démarche permettra de saisir quelle approche est la plus déterminante et quelle est la moins importante. Nous considérons que bien qu'elles soient toutes cinq présentes, ces approches n'ont pas le même degré, certains registres d'actions étant plus présents que d'autres. Nous soumettons l'hypothèse que certaines approches se retrouveront en périphérie de la décision, alors que d'autres se retrouveront au cœur de la construction des projets scolaires et professionnels.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Quelques fondements théoriques sur l'utilisation d'une approche qualitative

« Qualitative research as a set of interpretive practices, privileges no single methodology over any other. As a site of discussion, or discourse, qualitative research is difficult to define clearly » (Denzin et Lincoln, 1994, p.3). Autrement dit, l'appellation recherche qualitative est multiple et comprend un ensemble de méthodes diverses (entrevue, analyse de photographies, analyse de discours, observation participative, etc.), correspondant à autant d'épistémologies. Plusieurs domaines l'utilisent, telle la sociologie, mais aussi l'économie, la psychologie et même la physique. Toutefois, il est possible de la définir en sociologie comme un ensemble de pratiques qui s'intéressent à comment l'expérience sociale est vécue par les acteurs sociaux. L'intérêt principal des approches qualitatives est la construction sociale de la réalité, c'est-à-dire qu'elles regardent du côté de l'acteur afin d'étudier la société, voyant dans les représentations de celui-ci une manière d'appréhender son objet de recherche.

Historiquement, les approches qualitative se sont construites en opposition aux méthodes quantitatives, jugées trop restreignantes. L'approche qualitative est donc une forme de critique en soi. Elle s'oppose aux constructions mathématiques qui sous-tendent les méthodes quantitatives, estimant que celles-ci simplifient et altèrent la réalité. La recherche qualitative propose un ensemble de méthodes alternatives. Becker soutient que les approches qualitatives se distinguent des quantitatives sur cinq points. Premièrement elles n'abordent pas le positivisme de la même manière. Bien que les deux approches considèrent qu'il est possible d'étudier une réalité qui est donnée, les chercheurs qualitatifs croient qu'il faut se débarrasser des instruments

trop pesants pour se concentrer sur des méthodes moins complexes, tout en conservant la rigueur scientifique qu'une enquête exige. Les approches qualitatives se distinguent également par leur adhésion à une sensibilité que Becker nomme postmoderne, c'est-à-dire que les chercheurs voient la méthodologie comme une façon parmi d'autres de raconter une version de la réalité, celles-ci étant multiples. Leur sensibilité postmoderne les amène donc à chercher des avenues alternatives afin d'appréhender une autre version que celle normalement racontée par les méthodes traditionnelles. Une troisième distinction est l'intérêt des chercheurs qualitatifs « for capturing the individual's point of view » (Denzin et Lincoln, 1994, p.5). Ces chercheurs considèrent que les méthodes qualitatives permettent de mieux rendre compte de la perspective de l'acteur social. Quatrièmement, « qualitative researchers are more likely than quantitative researchers to confront the constraints of the everyday social world » (Denzin et Lincoln, 1994, p.5). Finalement, les approches qualitatives permettent d'obtenir de plus riches descriptions de la réalité sociale, ce qui est précieux aux yeux de ces chercheurs.

Bien que les approches qualitatives aient été édifiées sur une critique, cela ne s'est pas toujours reflété dans ses résultats de recherche. En fait, la recherche qualitative, quand on regarde son histoire, a souvent servi à reproduire le discours de l'élite. Il ne s'agit que de regarder du côté des liens entre anthropologie et colonialisme pour s'en convaincre. Aujourd'hui, les penseurs postmodernes remettent en cause les discours scientifiques hégémoniques. Cette attitude suspicieuse se traduit par une crise dans la recherche qualitative en ce qui a trait à sa représentativité et à sa légitimité. La crise de la représentativité s'exprime par la mise en doute de l'axiome qui prétendait que le chercheur pouvait directement saisir l'expérience vécue. Désormais, il a été reconnu que le chercheur intervient sur cette expérience, qu'il ne faisait pas que simplement la saisir, mais interagit sur elle. L'autre crise, celle de la légitimité, « involves a serious rethinking of such terms as validity, generalizability and reliability » (Denzin et Lincoln, 1994, p.11). Il est dorénavant difficile d'utiliser ces termes sans

réflexivité. «New epistemologies from previously silenced groups emerge to offer solutions to this crisis» (Denzin et Lincoln, 1994, p.11). Ils proposent une vision politisée du chercheur, le sortant du paradigme de l'observateur. La recherche devient alors plus critique et socialement engagée. De plus « the search for grand narratives will be replaced by more local, small-scale theories fitted to specific problems and specific situations» (Denzin et Lincoln, 1994, p.11). L'une de ces épistémés dont nous nous revendiquons est féministe. En effet, depuis les années 1980, les féministes se sont intéressées à la production de la recherche et ont développé une épistémologie et une méthodologie bien à elles. Selon leur approche, la recherche doit avoir pour but de dénoncer la domination vécue par les femmes et leur redonner parole.

3.2 La construction du projet professionnel des filles s'orientant vers des domaines traditionnels : définitions de concepts

3.2.1 Orientation et construction du projet

Dans le cadre de notre projet, nous nous intéresserons à la construction des projets scolaires et professionnels des filles vers des domaines traditionnels, pour ce faire, il faut aussi examiner les interactions avec les projets de vie. Les projets personnels sont devenus une catégorie fondamentale de la pensée moderne, les individus étant appelés à se construire en terme de projets. Nous verrons dans cette section les implications théoriques et empiriques du concept de projet.

S'orienter, c'est se projeter dans l'avenir, ce qui implique une réflexion sur le sens de sa trajectoire personnelle dans le temps. S'orienter c'est articuler « dans une certaine perspective future ses multiples soi passés, présents et anticipés et en s'engageant dans des activités visant à la réalisation des anticipations fondamentales » (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p.3). Le projet est en construction, c'est-à-dire

qu'il n'est jamais pleinement final, évoluant selon les représentations que l'individu a de lui-même. Il implique une certaine dose de réflexivité. Comme le dit si bien Jean Guichard :

« Le projet, réfléchi par définition, ne peut ainsi éviter ni la question du sens de l'existence, ni celle de l'identité. C'est parce que cela m'apparaît essentiel à la réalisation de celui que je veux être que ce projet précis a une valeur pour moi. Ce qui revient à dire que le projet personnel est toujours à l'œuvre dans l'ensemble structuré des éléments qui constituent pour un individu donné un monde sensé. Approcher les projets d'avenir et leur élaboration dans une perspective scientifique revient par conséquent à s'interroger sur ces éléments significatifs, sur leur nature, sur leur provenance et sur leurs articulations spécifiques. » (Guichard, 1993, p.19).

Cette vision de l'orientation est basée sur l'idée qu'un individu élabore ses projets futurs selon sa rationalité. Toutefois, les approches sociologiques démontrent bien que les projets, professionnels ou autres, sont médiatisés par de nombreux facteurs sociaux. En effet, « les choix des futurs étudiants se construisent à l'intérieur d'une interaction complexe de facteurs sociaux qui s'étayent sur les différences de classe et d'appartenance ethnique fondamentale » (Ball et al., 2001, p.67). Le sexe est un des autres facteurs fondamentaux qui pourrait être ajouté car, comme nous l'avons vu, le sexe, ou le genre, différencie la société en deux et joue grandement sur les destinées sociales.

Les facteurs sociaux n'ont pas nécessairement une influence directe sur les projets, mais fonctionnent comme un ancrage social qui conditionne le champ des possibles. Pour reprendre Bourdieu, l'étudiant construit son projet selon ses *habitus*, l'*habitus* étant constitué de son rapport de classe, mais également de sexe et de son appartenance ethnique. Il serait faux cependant penser dans les facteurs sociaux en tant que pur déterminisme social, car la socialisation, comme mentionné plus haut, contient une part active d'intégration par l'individu, qui est beaucoup plus acteur qu'agent, selon la définition retenue dans ce mémoire. Il existe donc un espace de

liberté qui réside dans l'interprétation que l'individu fait à partir de sa socialisation et des opportunités ouvertes devant lui. C'est

« parce que ces orientations sont pour en partie le produit de déterminants passés qui continuent à agir sur la situation présente et sur l'acteur, qu'il est possible de penser un espace théorique dans lequel se déploient des stratégies congruentes avec le principe qui les oriente (le projet). Ces stratégies renvoient à une mise en pratique qui est au double principe, de leur orientation d'une part (le projet), et de la perception par l'acteur de la situation d'autre part (la socialisation) » (Bérêt, 2001, p.16).

Plusieurs auteurs rappellent qu'il faut aussi tenir compte des facteurs institutionnels, les choix d'orientation étant inscrits dans le processus de scolarisation (Doray 2009, Bérêt 2001, Biémar et al. 2003, Hodgkinson et Sparkes 1997, Dubet 1994, Felouzis et Sembel 1997). En effet, l'institution scolaire comporte des temps où l'élève se doit de faire un choix. Par exemple, au Québec, l'élève à la fin des études secondaires se retrouve devant le choix de terminer ses études ou de les continuer soit au cégep ou dans les centres de formation professionnelle.

Ainsi, « les systèmes d'éducation sont structurés par ordre d'enseignement et par cycle de même qu'en filières et en programmes qui constituent le champ des possibles et des contraintes pour les élèves et les étudiants. Cette structure balise l'orientation de ces derniers » (Doray et al., 2009, p.1). Même dans un système souple et flexible comme celui qui existe au Québec, le système impose des moments de choix et propose des itinéraires scolaires. L'étudiant doit composer avec l'ordre institutionnel. Il ne choisit pas librement de s'orienter, mais construit son projet en fonction des structures institutionnelles qui fonctionnent comme balise de son choix. Les étudiants ont « à composer avec les exigences relatives à leur classement dans le système selon leur rendement scolaire et leur comportement de même qu'avec les conditions d'admission dans différentes filières et programmes de formation » (Doray et al., 2009, p.4). L'institution scolaire comporte un élément de sélection, et un jeune peut se voir refuser une orientation désirée. Bref, les normes scolaires en viennent à interagir avec les aspirations individuelles et à les moduler selon les règles du sys-

tème. Par exemple, peu d'étudiants aux résultats scolaires médiocres rêvent longtemps d'entreprendre des études de médecine.

Malgré les suggestions et injonctions émanant des acteurs scolaires et les contraintes institutionnelles présentes dans le système scolaire, plusieurs recherches démontrent que les étudiants ne construisent pas tous leurs projets de la même façon, les parcours étudiants étant diversifiés, de même que la manière d'être aux études (Dubet 1994, Felouzis et Sembel 1997, Hodkinson et Sparkes, 1997, Biémar et Romainville, 2003). Biémar et Romainville ont identifié trois profils décisionnels, c'est-à-dire trois manières dont les étudiants choisissent leurs domaines d'études. Premièrement, il y aurait les étudiants 'éclectiques et convergents' qui choisiraient leurs filières d'enseignement selon un ensemble de critères (intérêt intellectuel, utilité sociale, aptitudes et compétences, salaire, etc.). Deuxièmement, ils présentent les 'étudiants au projet professionnel', qui seraient des étudiants ayant choisi leur programme d'enseignement postsecondaire en fonction d'une aspiration professionnelle claire, et troisièmement, il y aurait les 'étudiants contraints et forcés' qui se distingueraient par le sentiment de contrainte qu'ils éprouvent face à la poursuite de leurs études, l'absence de projet professionnel en début de parcours et la construction d'un projet professionnel durant les études. Pour leur part, Hodkinson et Sparkes parlent de cinq routines possibles à l'entrée des études face à la construction du projet et de l'identité des individus :

- a) Des expériences peuvent être confirmatoires, en renforçant des projets et une identité déjà développés ;
- b) Elles peuvent être contradictoires, au sens qu'elles invalident des projets déjà construits ;
- c) D'autres peuvent être socialisantes, en amenant l'individu à développer graduellement de nouveaux projets par le contact du nouveau milieu ;
- d) Certaines peuvent être disloquantes, lorsque l'individu conserve une orientation ou des projets qui ne le satisfont pas ;

- e) Enfin, des expériences peuvent être en évolution, alors que les projets s'effritent graduellement, sans que ces expériences soient particulièrement difficiles pour un individu.

Ce qui est important ici de retenir pour notre recherche n'est pas tant le détail de chacune des catégories, mais qu'il y a diverses façons d'être à l'école et que même si l'institution scolaire marque le rythme des études, les étudiants ne construisent pas leurs projets tous de la même manière, ni tous en même temps. De plus, il est important de se rappeler que certains choix sont en fait des non-choix, puisque certains étudiants se voient refuser l'accès dans les filières choisies et aboutissent dans des programmes par dépit.

En plus des déterminants sociaux et des instances scolaires qui pèsent sur les décisions d'orientation des jeunes, ceux-ci choisissent leurs projets d'avenir dans un cadre social plus large. Autrement dit, « people make career decision within horizon for action » (Hodkinson et Sparkes, 1997, p.34). En effet, les décisions individuelles se font toujours dans un contexte social, que les auteurs ont ici appelé 'un horizon social'. Par exemple, le marché du travail influencera les choix d'orientation en déterminant l'univers des possibles. La famille est également un autre facteur d'influence assez bien documenté. En résumé, « everything takes place within a macro-context which has social, political, economic, cultural, geographical and historical dimensions » (Hodkinson et Sparkes, 1997, p.41).

3.2.2 Orientation traditionnelle : une définition complexe

La notion d'orientation traditionnelle est difficile à définir. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, il n'est pas possible de se référer à l'histoire à moins de se référer à l'historiographie récente, puisque les femmes n'ont accédé que récemment au travail rémunéré et à l'éducation au Québec. Ce court survol historique nous permet de se rendre compte que l'utilisation des termes traditionnel et non-

traditionnel pour décrire l'occupation professionnelle des femmes est erronée, bien qu'une littérature abondante utilise ce lexique. En effet, à moins que l'on se réfère à une historiographie récente, les femmes n'ont traditionnellement pas eu de professions attribuées, la division sexuelle du travail rémunéré étant un phénomène récent. Malgré tout, nous voyons que depuis que le travail est conjugué également au féminin, les femmes s'inscrivent encore dans les mêmes domaines aujourd'hui que dans les années 1960. Bien entendu, les femmes ont fait quelques percées, comme en médecine ou en droit, mais les femmes se retrouvent toujours en nombre plus grand dans le domaine des services sociaux, des soins de la personne et des lettres. Il est toutefois possible de parler en terme traditionnel, si l'on se réfère aux rôles de la femme dans la société québécoise. En effet, l'avènement du travail féminin n'a pas bouleversé complètement la division des rôles sexuels. Les femmes demeurent rattachées, même professionnellement, aux soins de la personne et aux soins ménagers. Les arts et la littérature sont également des orientations prisées par les femmes, ces domaines correspondant à la 'nature sensible' de la femme, de même qu'à son 'habileté dite naturelle' pour le langage⁸.

Les termes occupation traditionnelle et non-traditionnelle posent également problème car ils essentialisent un type d'emploi dans la société. Or, les professions ne sont ni mâles ni femelles. Ce sont les hommes, comme vu plus haut, qui ont interprété les tâches en fonction de rôles sociaux et ont attribué à chacun des sexes des places précises. Ainsi, ils ont établi leur domination sur les femmes, en leur attribuant un rôle symboliquement inférieur. Rien ne dit que la mécanique, par exemple, est masculine dans son essence, ni que ce travail est supérieur à la coiffure, sauf les normes établies par le patriarcat.

Comme mentionné plus haut, qualifier de traditionnelles les orientations à prédominance féminine réfère à une littérature abondante, qui se penche principale-

⁸ Selon les théories essentialistes, les femmes ont une capacité « naturelle » pour le langage, puisqu'elles l'enseignent à leurs enfants.

ment sur les choix professionnels des filles vers des domaines non-traditionnels. Bien que nous sachions les limites d'une telle sémantique, et que nous considérons que l'utilisation des termes 'orientation à prédominance féminine ou masculine' ou encore 'orientation stéréotypée masculine ou féminine' serait plus exacte, nous avons choisi de la garder, car elle permet de faire référence aux rôles sociaux de sexe, qui préexistent bien avant l'arrivée des femmes aux études et au travail. De plus, le concept d'orientation traditionnelle réfère à la littérature sur notre sujet.

Malheureusement, la littérature traitant de la division sexuelle du travail ne s'entend pas sur la définition de domaine traditionnel. Encore plus difficile pour nous, la notion de traditionnel réfère plus souvent qu'autrement à celui de non-traditionnel, la littérature s'étant surtout intéressée à la faiblesse d'orientation des femmes vers certains emplois ou milieux. Cela s'explique entre autres par l'intérêt des politiques qui préconisent une insertion des femmes dans les milieux où elles sont sous-représentées. La question principale est donc de savoir pourquoi les femmes ne vont pas dans les domaines non-traditionnels? La notion de domaine traditionnel s'est donc construite en complémentarité avec celle de non-traditionnel.

Afin de définir ce qu'est un domaine non-traditionnel, la majorité des chercheurs fixent un pourcentage-seuil de représentation pour chacun des sexes dans les différents domaines étudiés (Szczepanik 2007, Murdoch et al. 2010). « Si la représentation de l'un ou l'autre sexe est inférieure à ce pourcentage au sein de la profession, celle-ci est considérée comme non-traditionnelle » (Murdoch et al, 2010, p.18). Inversement, la profession considérée non-traditionnelle pour l'un des sexes est alors considérée comme traditionnelle pour l'autre sexe. Les autres domaines seront perçus comme neutres. Les travaux canadiens et québécois utilisent majoritairement le seuil de 33%. Un domaine qui est donc inférieur à 33% chez les hommes, et donc supérieur à 67% chez les femmes, est considéré non-traditionnel pour un homme, mais traditionnel pour les femmes. Ceux compris entre ces chiffres, par exemple les domaines où les hommes et les femmes se partagent 45%-55% dans le domaine seront perçus

comme sexuellement neutres. Ce taux de 33% est rarement justifié, autrement que par la standardisation des recherches entre elles. D'autres auteurs proposent divers pourcentages-seuils. Certains utilisent le taux de 50% plus un, « en raison du fait que chacun des sexes représente théoriquement la moitié de la population » (Szczepanik, 2007, p.39). Murdoch et son équipe ont préféré le pourcentage-seuil de 20%. Ils justifient leur choix « sur l'idée qu'un étudiant qui s'oriente dans un domaine non-traditionnel a quatre chances sur cinq d'être assis dans une classe à côté d'un étudiant du sexe opposé » (Murdoch et al., 2010, p.18). Une dernière manière de calculer consiste à déterminer un coefficient de représentativité qui indique la proportion d'un sexe dans une profession comparativement à la population active pour une année donnée (Hugues, 1985). Bien que cette dernière méthode évite le biais de l'arbitraire, cela exige d'avoir en main des données que nous n'avons pu recueillir pour cette présente recherche. Nous avons donc choisi d'utiliser le pourcentage-seuil de 33%, non seulement car il est majoritairement utilisé dans la littérature, mais aussi car il nous semblait représentatif des travaux de recherche, du moins plus que les deux autres utilisés.

Une fois le pourcentage-seuil trouvé, il s'agit simplement de calculer la présence féminine et masculine dans les différentes professions afin d'établir dans quelle catégorie elles se trouvent. Cependant, cela pose un problème sérieux, les données statistiques n'étant pas facilement disponibles. Alors que les métiers non-traditionnels sont recensés, les domaines traditionnellement féminins ne font pas objet de pareille attention. Il faut rappeler que la problématique de la représentation des femmes dans les métiers non-traditionnels est une préoccupation importante tant sur le plan de la recherche que des politiques et que bien des programmes existent afin d'encourager les filles à s'orienter vers ces domaines. Ainsi, des guides regroupant les métiers non-traditionnels et respectant la règle du 33% existent. Malheureusement, de tels guides n'existent pas dans le cas inverse, peu de recherches et aucune politique ne s'intéressant à la sous-représentation des hommes dans les métiers traditionnelle-

ment féminins, ce qui nous aurait indiqué quels sont les métiers à considérer pour notre recherche. Pour contrer ce manque, nous nous sommes basés sur les statistiques disponibles dans le rapport « Femmes au Canada » de Statistique Canada⁹. Toutefois, l'utilisation de ce tableau ne règle pas tous les problèmes, puisque les catégories trop larges ne permettent pas d'identifier efficacement les métiers traditionnellement féminins. Par exemple, dans la catégorie enseignement nous ne savons pas de quel ordre d'enseignement il s'agit. Nous savons que les femmes sont surreprésentées dans l'enseignement primaire et secondaire, et sous-représentées dans l'enseignement universitaire. Des catégories comme médecine et soins thérapeutiques ne nous permettent pas de savoir où mettre des métiers tels l'ergothérapie ou l'optométrie. Nous avons donc complété l'identification des métiers traditionnels à l'aide de lecture complémentaire et des souhaits d'orientation présentés par les étudiantes¹⁰.

3.3 Présentation de l'enquête Relève

3.3.1 Objectifs de la recherche et méthodologie

Le matériau qui sera analysé dans le cadre de ce mémoire provient d'un projet de recherche débuté en janvier 2000 par l'équipe 'RELÈVE' du Centre interuniversitaire de recherche en science et technologie (CIRST). L'objectif de cette recherche était de rendre compte de la diversité des parcours étudiants et de comprendre la persévérance scolaire, les abandons, de même que les changements d'orientation dans les programmes liés aux sciences et technologie. Quatre objectifs ont orienté cette recherche (Doray et al, 2003) :

- Saisir les multiples dimensions sur lesquelles repose le choix de parcours scolaire en sciences et technologie;

⁹ Le tableau utilisé est en annexe D et E de ce mémoire.

¹⁰ Pour avoir une liste complète des métiers que nous avons considérés traditionnels dans notre enquête, voir l'appendice I. Pour établir cette liste, nous nous sommes référés au tableau mis en appendice C.

- Comparer le processus de décision et les parcours personnels des garçons et des filles;
- Saisir l'impact de la position sociale des individus sur le choix de parcours personnel (scolaire et professionnel);
- Saisir les facteurs (tant objectifs que ceux liés à la représentation des étudiants) qui influencent la décision de quitter ou de changer de programme.

Étant donné l'intérêt de l'équipe de recherche pour les parcours étudiants, une approche qualitative et longitudinale a été retenue. L'approche qualitative permettait une compréhension plus fine de la persévérance ou de l'abandon scolaire. De plus, comme le mentionnent les chercheurs « Ce choix méthodologique permet de prendre en considération les significations que les décisions prenaient aux yeux des étudiants » (Doray et al, 2003, p.10), de même que prendre en compte une variété de facteurs que l'analyse quantitative ne peut faire émerger. Quant à l'analyse longitudinale, elle permettait de suivre 'en temps réel' le cheminement des étudiants, sans présumer des événements futurs. Plutôt que de prendre des répondants à la fin de leurs études, l'équipe a choisi de suivre une cohorte de cégépiens et de cégépiennes du début à la fin de leur parcours collégial et de les rencontrer à des moments charnières de leurs études (au début de la première session, à la fin de la première année, après un abandon ou une réorientation). En ce faisant, nous évitons les réinterprétations abusives du parcours par les étudiants, et nous avons leur impression à chaud, presque en temps réel (Doray et al, 2003).

En plus des trois entrevues par répondant prévues au départ, l'équipe a instauré des rappels téléphoniques avec les étudiants afin de garder contact avec eux et de savoir si des changements intervenaient. Si le besoin se faisait sentir, c'est-à-dire s'il y avait abandon, réorientation ou risque de, une entrevue était alors planifiée afin de rencontrer la personne le plus tôt possible.

3.3.2 Sélection de l'échantillon

231 étudiants et étudiantes représentant quatre programmes collégiaux et six cégeps ont été rencontrés dans le cadre de cette recherche. Étant donné l'intérêt des chercheurs pour la relève en science et en technologie tous les étudiants approchés venaient de trois technique et d'un programme pré-universitaire. Précisément, il s'agit des programmes de techniques d'informatique, d'électronique et de chimie biologie, ainsi que du programme pré-universitaire de science de la nature (dans toutes ses composantes : programme régulier, double dec ou avec profil particulier). Les étudiants ont été recrutés à l'intérieur de cégeps en milieu urbain, quatre à Montréal et deux à Québec. De plus, deux des cégeps choisis sont privés, afin de représenter une plus grande diversité des parcours étudiants.

Les étudiants ont été sollicités sur une base volontaire et ils pouvaient se retirer de l'étude s'ils le désiraient. Ainsi, 99 filles et 132 garçons ont répondu à l'appel, dont 126 du secteur technique et 105 provenant du programme pré-universitaire.

3.3.3 Notre sous-échantillon

Comme nous nous intéressons aux filles choisissant des orientations traditionnelles, nous n'analyserons pas l'ensemble de l'enquête Relève mais en utiliserons un sous-échantillon. Nous choisirons bien entendu les filles ayant des aspirations scolaires et professionnelles traditionnelles. Nous avons choisi les filles inscrites en sciences, puisqu'elles sont en processus de choix, ce qui permet de retracer comment elles se sont orientées, comment elles construisent leurs aspirations professionnelles, mais aussi leur projet de vie. En effet, l'étude longitudinale réalisée par l'équipe Relève nous permet de reconstruire les choix d'orientation et de voir le processus d'orientation de manière dynamique. Cela nous permet de voir, entre autres, la persistance ou les changements dans leurs projets scolaires et professionnels. Nous nous

intéresserons donc aux 39 filles en sciences ayant manifesté à un moment ou l'autre un projet d'ordre traditionnel. Afin de les identifier, nous avons réalisé un tableau précisant les projets d'orientation des 54 étudiantes du programme pré-universitaire en science au moment de chaque entretien (voir l'appendice F). À la lecture de ce tableau, on s'aperçoit que les projets traditionnels dominent largement, les projets non-traditionnels ou neutres étant sous-représentés. Bien que les orientations traditionnelles dominent, certaines filles évoquent des projets mixtes, c'est-à-dire qu'elles parlent à la fois de s'orienter vers des domaines traditionnels, mais également vers des domaines non-traditionnels ou mixtes. Notre analyse repose sur toutes les entrevues disponibles de ces 38 étudiantes, soit un total de 108 entrevues (voir l'appendice G). Nous travaillerons également à partir des résumés des entrevues réalisées par l'équipe de travail. Ces résumés reprennent le parcours de chacune des étudiantes et ont été faits selon le gabarit que l'on retrouve en appendice H.

3.3.4 Grille d'entretien

Suite à plusieurs rencontres d'équipe, une grille d'entrevue a été réalisée afin de débiter les entrevues semi-directives. La grille initiale comprenait cinq thèmes, ainsi que plusieurs sous-thèmes, soit¹¹ :

- L'expérience initiale à l'entrée du collège : les cours, les professeurs, les pairs et l'établissement vus par le répondant;
- Choix de programme et de collège : les motifs et considérations invoqués par le répondant pour justifier son choix de programme et d'établissement;
- Les expériences sociales et scolaires antérieures : le parcours scolaire et professionnel antérieur des étudiants, en particulier leur passage à l'école secondaire ou dans d'autres programmes de l'enseignement supérieur et leurs expériences de travail régulier, s'il y a lieu;

¹¹ Pour la grille complète, aller à l'appendice J

- Les activités extrascolaires : les loisirs, le travail rémunéré, les relations sociales et les conditions de vie du répondant;
- Les projets : les intentions du répondant à l'égard de la poursuite de ses études, de sa profession et de son style de vie à court, moyen et long terme.

Lors de la seconde entrevue, les intervieweurs se sont intéressés principalement à trois thèmes, soit l'expérience scolaire, les activités extrascolaires et les projets futurs. Cela a été également le moment de revenir, au besoin, sur des questions qui étaient floues lors de la première entrevue. La dernière entrevue comportait la même grille, mais avec un thème de plus, qui était le bilan que faisait l'étudiant de sa participation à la recherche. Ces grilles n'étaient pas rigides, mais s'adaptaient aux parcours de chaque individu, des questions spécifiques pouvant être posées à certains répondants si la pertinence se faisait sentir.

La première entrevue a été également le moment pour les répondants de répondre à deux questionnaires visant à obtenir des données sociodémographiques sur nos répondants, tel leur origine sociale, leur niveau de scolarité, leur résultat au secondaire, leur appartenance ethnique, etc. Pour plus de détails, voir les formulaires en appendices K.

3.3.5 Limites et apports d'utilisation de RELÈVE

Réutiliser les entrevues de Relève comporte bien entendu des avantages, mais aussi quelques limites qui nous empêchent la généralisation. Tout d'abord, se servir d'une enquête longitudinale dans le cadre d'un mémoire a l'avantage de sauver du temps. Il serait impossible de penser une telle étude dans le cadre d'une recherche étudiante. La recherche longitudinale nous permet également de placer les projets d'orientation scolaires et professionnels dans l'historicité du parcours de l'étudiante. Des entrevues faites a posteriori ne pourraient nous offrir la richesse que la présente

étude nous fournit, puisque nous n'aurions que les représentations après choix, alors que dans la situation méthodologique actuelle nous assistons à la construction du projet. Toutefois, les entrevues ayant été réalisées bien avant l'ébauche de ce projet de mémoire, le guide d'entretien ne correspond pas en tout point à notre projet, ce qui apporte certaines limites dans les réponses que nous pourrions donner. En fait, les entrevues et leur canevas ont été élaborés bien avant l'intégration de l'auteure de ce mémoire à l'équipe de recherche, ce mémoire portant en partie sur une analyse secondaire des données. Il nous apparaît toutefois possible, à la lecture des entrevues, de les utiliser dans le cadre de cet exercice.

Une autre limite est le fait que les entrevues n'ont été réalisées qu'auprès d'étudiantes en sciences, ce qui nous empêche de généraliser, car nous ne savons pas si les résultats auraient été les mêmes si nous avions choisi d'autres programmes, dont ceux de sciences humaines où de nombreux métiers de destination sont des ghettos féminins. Enfin, une dernière limite vient du fait que les répondantes viennent tous de milieu urbain. En effet, les quatre collèges d'où proviennent les étudiantes sont situés dans deux grandes villes québécoises : Montréal et Québec. Nous n'avons donc pas dans notre enquête des répondantes de régions rurales. Toutefois, nous savons qu'il y a des disparités importantes en éducation entre milieux urbains et milieux ruraux. Les régions éloignées ne vivent pas les mêmes réalités. De plus, le marché du travail est fort différencié selon qu'on se situe dans un centre urbain ou une zone rurale, ce qui, nous pouvons poser l'hypothèse, pourrait avoir une importante incidence sur les choix d'orientation des jeunes filles, l'univers des possibles n'étant pas le même.

3.4 Méthode d'analyse et mise en forme du matériau

D'un point de vue méthodologique, en raison de l'intérêt porté à la reproduction des représentations sociales de sexe dans l'orientation scolaire et professionnelle

des filles, il nous a paru nécessaire de donner la parole aux principales intéressées, soit les filles qui émettent des projets traditionnels. En effet, les recherches féministes ont très tôt privilégié les enquêtes qualitatives afin de favoriser la prise de parole des femmes. Ainsi, les féministes ont jugé que les propos des femmes avaient longtemps été tus et que les chercheuses devaient pallier à cette invisibilisation des femmes en leur redonnant la parole (Olesen, 2005, Dagenais 1987, Maynard et Purvis, 1994). Également, faire parler les femmes, c'est faire apparaître un autre point de vue.

« Considérée ainsi du point de vue des femmes (et des opprimés en général), la société apparaît nécessairement différente de l'image qui en a été projetée jusqu'à présent par les différentes instances du pouvoir; bien des évidences éclatent, révèlent des rapports inégalitaires en vigueur dans tous les domaines » (Dagenais, 1987, p.25).

Comme nous l'avons vu plus haut, bien des théories tentent d'expliquer les orientations différenciées selon le sexe, mais la plupart ont donné lieu à des enquêtes de nature quantitative, afin de prouver que la reproduction était bel et bien réelle. Une fois ce pas franchi, nous pensons qu'il est important de saisir dans le discours des filles la reprise, ou non, des arguments présents dans les théories, de percer à jour leurs perceptions de leurs projets scolaires, professionnels et personnels. Cela nous permettra de vérifier quels registres d'actions guident leurs processus décisionnels, c'est-à-dire quels arguments portés par les différentes approches est la plus significative pour expliquer leur orientation.

Afin d'analyser notre corpus, nous utiliserons l'analyse inductive. L'objectif de cette approche est de faire ressortir les thèmes qui émanent des données brutes, des entrevues dans notre cas. L'utilisation de l'analyse inductive permet :

- « 1. de condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé;
- 2. d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes;
- 3. de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes » (Blais et Martineau, 2006, p.4).

Ainsi les catégories sont construites en fonction des données brutes, mais sont aussi influencées par les objectifs de la recherche. Il est important de noter que les catégories doivent émaner des données brutes, que le chercheur doit faire ressortir au fruit de nombreuses lectures de son corpus de données. Toutefois, ces catégories sont également construites à partir de la perspective du chercheur qui doit décider des différents codes qu'il émettra. Les catégories peuvent être définies comme des courts textes dénommant un phénomène observé par le chercheur. Elles regroupent ensemble des phénomènes jugés de même nature.

L'analyse inductive comprend 4 étapes soit : la préparation des données brutes, la lecture attentive et approfondie, l'identification des premières catégories et, finalement, la révision de ces catégories. Les deux premières étapes ont déjà été réalisées, préalablement à ce mémoire, par l'équipe de recherche dont l'auteure fait partie. En effet, les entrevues ont été transcrites et sauvegardées dans un état commun tel que prescrit par la première étape. Ensuite, comme déjà mentionné, l'équipe de travail a effectué des résumés, faisant ressortir les grands traits du parcours pour chacun des répondants. Ces résumés ont été vérifiés par un collègue et corrigés au besoin. Chaque résumé a été l'occasion de discussions de groupe afin de s'assurer que le travail était complet et qu'aucune question ou ambiguïté ne demeure. Malgré ce travail déjà effectué, nous avons pris le temps de bien relire les entrevues afin de s'imprégner de celles-ci. Nous avons également effectué des résumés thématiques pour les 40 étudiantes de notre échantillon. Ces résumés d'une à trois pages s'intéressaient uniquement aux dimensions en lien avec leurs projets scolaires et professionnels. À l'aide de ces résumés, nous avons procédé à la description du discours des répondantes sur leur orientation en chapitre 4. Nous avons ensuite identifié les différents registres d'actions correspondant aux théories étudiées au chapitre 2. Grâce à ces analyses, nous avons pu identifier chacune des cinq approches dans le discours des filles. Finalement, nous avons regroupé les arguments afin de voir quelle approche était la plus présente.

3.5 : La généralisation et la validité des résultats de recherche

L'utilisation de la méthode qualitative pose la question de la représentativité. Outre les limites déjà mentionnées au début de ce chapitre, d'autres s'ajoutent, empêchant la généralisation des résultats. Notons tout d'abord le nombre de cas étudiés. Bien qu'en regard de notre échantillon, notre sous-échantillon démontre bien la prédominance des choix d'orientation traditionnelle chez les filles (76% des filles émettant un souhait d'orientation traditionnelle à un moment ou à un autre de leurs parcours), le nombre restreint de cas ne nous permet pas de revendiquer une représentativité statistique. En ce sens, nous ne pouvons prétendre que les conclusions présentées dans le cadre de ce mémoire peuvent être représentatives de toute la population étudiée, soit les étudiantes aspirant à des projets professionnels traditionnels. Heureusement pour nous, les méthodes qualitatives ne visent pas la représentativité statistique, mais bien de rendre compte de l'ensemble des possibles avec finesse. En regard du nombre important d'entrevues réalisées, nous croyons être en mesure de présenter un ensemble de possibilités riches et intéressantes. En ce sens, il est fort possible que d'autres manières de construire l'orientation et les projets existent. Nous présenterons dans les prochains chapitres chaque cas en profondeur, permettant d'élargir le regard sociologique sur notre objet.

Une dernière limite de notre méthode ne concerne pas tant la représentativité en terme statistique, mais plutôt en termes de catégories utilisées. Pour le bien de notre recherche, nous avons décidé de choisir les représentations des filles de leur avenir. Ce faisant, nous avons distingué la catégorie filles de celle garçons et avons retiré de notre échantillon cette deuxième catégorie. Toutefois, nous savons par les théories queer que l'identité est multiple et que séparé les humains en deux sexes est un acte théorique et simpliste. Nous savons aussi, grâce aux féministes issues des minorités, que l'expérience des femmes est diverse et que le sexe n'est pas une catégorie homogène, mais est traversé par les autres facteurs sociaux (classe sociale, origine ethni-

que, identité religieuse, etc.). Par exemple, plusieurs études réalisées aux États-Unis démontrent que les parcours scolaires des femmes d'origine hispanique se distinguent des parcours des femmes d'origine caucasienne. Toutefois, il nous serait difficile dans le cadre de cette recherche d'arriver à des catégories plus fines d'analyse. De plus, en regard à notre question de départ, nous avons choisi d'utiliser la catégorie 'femmes' comme homogène, tout en sachant les difficultés et les oppositions légitimes à l'utilisation d'une telle catégorie d'analyse.

CHAPITRE IV

PORTRAIT DES RÉPONDANTES

4.1 Présentation des répondantes

Avant d'amorcer la description du discours des répondantes quant à leur projet scolaire et professionnel, objectif premier de ce chapitre, il importe de décrire brièvement qui elles sont. En observant des facteurs tels l'âge, le statut d'EPG (étudiante de première génération), l'origine ethnique et les antécédents scolaires, le lecteur prendra conscience des fortes similitudes qui existent dans notre échantillon. Sans être homogènes, nos répondantes partagent entre elles plusieurs caractéristiques communes.

4.1.1. Âge, statut d'EPG et origine ethnique

Les répondantes ont entre 16 ans et 43 ans. La presque totalité des étudiantes interviewées sont de jeunes femmes, de moins de 23 ans, tel que l'indique le tableau 4.1. Elles sont donc au début de leur parcours de vie et ont peu d'expérience professionnelle. Seule Georgianne se détache du groupe, effectuant un retour aux études à l'âge de 43 ans.

Tableau 4.1
Tableau âge des répondantes

Entre 16 et 18 ans	34
de 19 à 23 ans	4
23 ans et plus	1
Total	39

La majorité des répondantes ne sont pas des étudiantes de première génération (EPG), au moins un de leurs parents ayant fréquenté une institution d'enseignement

postsecondaire¹². Seulement 11 des 39 étudiantes déclarent que leurs parents n'ont jamais entrepris d'études supérieures, se classant ainsi comme EPG. Quant à l'origine ethnique, l'origine québécoise est prédominante. En effet, il n'y a que six étudiantes qui déclarent que leurs parents sont nés ailleurs qu'au Québec. De ces six répondantes, quatre affirment être nées au Québec (Gloria, Céleste, Marlène et Bianca), seulement deux provenant de l'immigration récente. Vania a emménagé au Québec avec ses parents, quittant la Corée du Sud. Ces derniers souhaitaient offrir de meilleures conditions d'études à leurs enfants. Gaëlle est née d'une mère vietnamienne et d'un père congolais. Ils ont quitté leur maison au Congo à cause de la guerre quand elle n'avait que 5 ans, mais la famille demeure très attachée au continent africain.

4.1.2 Antécédents scolaires

En se référant au tableau mis en appendice L, on s'aperçoit que presque toutes les filles de notre sous-échantillon déclarent avoir obtenu de forts résultats au secondaire. La majorité des étudiantes ont obtenu une moyenne variant entre 80 à 89%, ensuite suivent celles qui obtenaient des résultats supérieurs à 90%. Seulement quatre étudiantes disent avoir obtenu des résultats variant entre 70 à 79% et aucune ne déclare avoir eu une moyenne en bas de 69% ou avoir connu une situation d'échec. En fait, seulement quatre étudiantes admettent avoir connu des difficultés académiques au secondaire : Claire, Georgianne, Galina et Marlène. Dans les deux premiers cas, les difficultés sont surtout reliées aux mathématiques, mais elles réussissaient bien au secondaire dans les autres matières. D'ailleurs Claire a eu des difficultés d'admission au programme de son choix à cause de ses difficultés et Georgianne a entrepris une mise à niveau en mathématique en formation générale des adultes avant de s'inscrire au collégial. Chez Marlène, les difficultés se situent en physique. Elle a échoué son cours en secondaire 5 et doit suivre un cours de rattrapage à son arrivée au cégep.

¹² Nous avons repris la définition d'EPG utilisée par le groupe de recherche qui définit les EPG comme des étudiants dont aucun des deux parents n'a obtenu de diplômes d'études postsecondaires.

Dans le cas de Galina, elle a échoué ses cours de chimie et de mathématique en secondaire 5. Elle refait ses mathématiques 536 durant l'été et sa chimie durant sa première session.

Le fait d'avoir une aussi forte concentration d'excellentes étudiantes s'explique par le choix de programme. En effet, le programme de sciences de la nature est contingenté, c'est-à-dire qu'il existe des limites d'inscriptions établies par l'administration scolaire. Pour être accepté en science il faut avoir réussi certains cours préalables au secondaire et avoir une bonne moyenne générale. En choisissant le programme de sciences, les étudiants s'inscrivent dans un programme qui regroupe la 'crème scolaire'. De plus, il faut également regarder le facteur sexe. Selon les observations de Marie Duru-Bellat, les filles ont moins tendance à s'auto-sélectionner dans les filières scientifiques. Il faut aux filles 4 point de plus que les garçons sur la moyenne générale pour s'inscrire dans ces programmes. Ainsi, on peut observer que peu de filles ont des moyennes dans les 70%, bien que cela soit suffisant pour entrer en sciences de la nature au cégep.

Quant au parcours scolaire, 33 des 38 étudiantes proviennent directement du secondaire, c'est-à-dire qu'il n'y a eu aucune interruption dans leurs études entre leur secondaire et l'entrée au collégial. Trois étudiantes (Elsa, Constance et Vania) ont entrepris des études collégiales dans un autre programme suite à leur étude secondaire, mais suite à un désenchantement (elles n'aimaient pas la matière et/ou ont modifié leurs projets professionnels) elles ont décidé de se réorienter en science. Le cas de Gloria se distingue car elle a décidé à la fin de son secondaire de prendre une année sabbatique afin de réfléchir à ses projets scolaires et professionnels. Finalement, Georgianne, seule étudiante effectuant véritablement un retour aux études, ressort du lot. En plus d'être la plus âgée du groupe, Georgianne se démarque par le fait qu'elle s'est décidée à reprendre des études collégiales encouragée par sa réussite dans les cours de mathématique du secondaire au cours pour adultes.

4.2 Présentation des objectifs scolaires et professionnels énoncés

Préalablement à la description du discours des étudiantes quant à leurs projets scolaires et professionnels, nous nous attarderons au tableau 4.2.

Une première remarque concerne la nature traditionnelle des projets énoncés. En effet, une lecture rapide du tableau nous permet de se rendre compte que la majorité des professions souhaitées par les étudiantes de notre sous-échantillon sont de nature traditionnelle. Peu de filles disent avoir des aspirations pour des métiers non-traditionnels. La prédominance des projets traditionnels se voit en particulier dans la colonne du programme inscrit, 20 filles choisissant finalement un domaine traditionnel, alors que seulement 4 filles se dirigent vers le non-traditionnel et 7 vers des domaines neutres. Il a été impossible de savoir dans quel programme 7 d'entre elles se sont finalement inscrites¹³. Ces données concordent bien avec les statistiques citées au chapitre 1 qui démontrent que 78,7% des femmes se dirigent vers des domaines traditionnels¹⁴.

À l'ombre de la binarité traditionnel/non-traditionnel, des projets qui ne correspondent à aucune des catégories sont en émergence. Ayant choisi le seuil fixe de 33% pour établir la nature du projet, plusieurs domaines se retrouvent entre les deux catégories préétablies. Ainsi, ils sont neutres sexuellement, autrement dit ces professions sont mixtes, aucun sexe ne marquant sa prédominance sur l'autre. Au Québec, de plus en plus de professions tombent dans cette catégorie. Pour la majorité d'entre eux, il s'agit de métiers anciennement masculins, mais avec l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail, ils connaissent un équilibre. Prenons l'exemple

Tableau 4.2

¹³ Que ce soit car elles ont quitté les études ou tout simplement car elles n'ont pas retourné les appels des chercheurs.

¹⁴ Voir la figure 1.4 du chapitre 1.

Projets énoncés par les 38 étudiantes ayant déclaré des projets traditionnels

Pseudonyme	Première entrevue	Deuxième entrevue	Troisième entrevue
Bélita	<u>Médecine</u> ¹⁵ ; <i>psychologie</i> ¹⁶	<u>Médecine</u>	<i>Ergothérapie; orthophonie</i>
Bérangère	<i>Enseignement; médecine</i>	<i>Enseignement des sciences; médecine</i>	Chimiste ¹⁷ ; <i>enseignement des sciences</i>
Beverly	<u>Droit international; bioéthique; histoire; enseignement</u>	<u>Bioéthique; neuropsychologie</u>	<i>Psychologie; travail social; enseignement</i>
Bianca	<i>Incertitude; domaine de la santé; ergothérapie; ophtalmologiste</i>	<i>Incertitude; physiothérapeute; pharmacie; ergothérapie</i>	<i>Physiothérapie; pharmacie; psychologie</i>
Brittany	<i>Domaine de la santé; physiothérapie; journalisme; professeur de danse; conseillère en orientation</i>	n/d ¹⁸	<i>psychologie</i>
Céleste	<u>Médecine; pharmacie; criminologie; enseignement</u>	<i>incertitude</i>	<i>Ergothérapie; santé communautaire; adaptation scolaire; enseignement</i>
Charlotte	<u>Médecine; cardiologie; enseignement au primaire</u>	<i>Enseignement au primaire; journalisme</i>	<i>Travail social</i>
Chloé	<i>Aide humanitaire</i>	<i>Aide humanitaire; sciences infirmières; physiothérapeute; avocate; orthophoniste</i>	<i>Aide humanitaire; sciences infirmières; ergothérapie; physiothérapie</i>
Claire	<u>Médecine</u>	<u>Médecine; santé internationale; coopération internationale; Décoratrice; Psychiatrie; Publicité/marketing</u>	<u>Géographie/ environnement; Sciences politiques</u>
Constance	<i>Communications; médecine</i>	<u>Histoire; communications; économie</u>	<u>Journalisme; histoire; sciences politiques; communications</u>
Éliane	Génie informatique; info-graphie	<i>Domaine de la santé; pharmacienne</i>	<i>Pharmacienne</i>
Élisabeth	<i>Incertitude; génie; arts plastiques</i>	Génie; art	Génie physique
Elsa	<i>Pharmacienne</i>	<i>Pharmacienne; génie électrique</i>	<i>Pharmacienne</i>
Ève	<i>Incertitude; domaine de la</i>	<i>Enseignement; génie; as-</i>	Physique ; génie mé-

¹⁵ Légende : les projets soulignés sont ceux identifiés comme neutres.¹⁶ Légende : les projets mis en italique sont ceux identifiés comme traditionnellement féminins.¹⁷ Légende : les projets mis en gras sont ceux identifiés comme non-traditionnels.¹⁸ n/d veut dire non disponible

	<i>santé; physiothérapeute</i>	trophysique; astronaute	canique
Gaëlle	Génie informatique	Génie informatique; en- <i>seignement</i>	<i>Psychologie</i>
Galina	<u>Médecine vétérinaire; op-</u> <u>tométrie; pharmacienne</u>	<i>Pharmacienne</i>	<i>Optométrie; pharma-</i> <i>cienne; <u>médecine;</u></i> <i><u>droit; marketing</u></i>
Georgia	<u>Médecine; sciences infir-</u> <u>mières</u>	<i>Techniques des sciences</i> <i>infirmières, Éducatrice,</i> <i>orthopédagogue</i>	n/d
Georgiane	<u>Médecine</u>	<u>Médecine; biologie; ingé-</u> <u>nierie</u>	<u>Médecine; secrétaire;</u> <u>pâtisserie</u>
Gloria	Chimiste; <u>médecine</u>	<i>Pharmacie; sciences de la</i> <i>santé; pédiatrie</i>	n/d
Grâce	<u>Génie génétique; biologie</u> <u>marine</u>	<u>Biologie; pharmacologie</u>	<u>Biologie</u>
Greta	<i>Sexologie</i>	<i>Sexologie; psychologie</i>	Droit; génie mécani- que
Gwendoline	<i>Physiothérapie</i>	<i>Physiothérapie</i>	<i>Physiothérapie; ergo-</i> <i>thérapie</i>
Iasmina	<i>Incertitude</i>	<i>Enseignement des mathéma-</i> <i>tiques; génie</i>	<i>Enseignement des</i> <i>mathématiques;</i> mathématique
Isabella	<u>Médecine légale; biologie;</u> policière; scénariste; mi- <u>crobiologiste; enseigne-</u> <u>ment des sciences</u>	<i>Enseignement des sciences</i> <i>au secondaire</i>	<i>Ergothérapie</i>
Iseult	<i>Incertitude; agronomie;</i> <i>enseignement du français</i> <i>au secondaire</i>	<i>Incertitude; <u>biologie;</u> ensei-</i> <i>gnement du français; agro-</i> <i>nomie; foresterie; travail</i> <i>social</i>	<i>Enseignement du fran-</i> <i>çais au secondaire;</i> agronomie; <u>sciences</u> politiques
Marie	<i>Incertitude; <u>biologie; envi-</u></i> <i><u>ronnement</u></i>	<i>Incertitude; <u>biologie, ensei-</u></i> <i>gnement du français, phy-</i> <i>siothérapie</i>	<i>Pharmacie; <u>biochimie;</u></i> <i>optométrie</i>
Marilou	<u>Médecine; physiothérapie;</u> <i>enseignement</i>	<i>Incertitude; <u>médecine spor-</u></i> <i>tive, physiothérapie; ensei-</i> <i>gnement</i>	n/d
Marlène	<u>Médecine dentaire</u>	n/d	<i>Psychologie</i>
Mélissa	<i>Physiothérapie; enseigne-</i> <i>ment au primaire; <u>biologie;</u></i> <i>chirothérapie</i>	<i>Incertitude; <u>médecine; phy-</u></i> <i>siothérapie; dermatologie;</i> <i>optométriste</i>	<i>Pharmacie; optomé-</i> <i>trie; physiothérapie</i>
Rebecca	<i>Pédiatrie</i>	<u>Médecine; pharmacie</u>	<u>Médecine; pharmacie</u>
Réjeanne	<i>Optométrie</i>	<i>Optométrie; chimiste; <u>mé-</u></i> <i><u>decine; physiothérapie</u></i>	<u>Médecine</u>
Rose	<i>Incertitude; <u>médecine</u></i>	<u>Médecine; physiothérapie</u>	<i>Physiothérapie</i>
Ruth	<u>Médecine légale; bactério-</u> <u>logie; pharmacienne</u>	<u>Microbiologie; <u>médecine;</u></u> <u>pharmacienne</u>	<u>Microbiologie</u>
Valentine	<u>Biologie; graphisme</u>	<u>Écologie; biologie; gra-</u> <u>phisme</u>	<u>Biologie; génie</u>
Valérie	<i>Incertitude; <u>médecine</u></i>	<i>Littérature; sociologie;</i>	n/d

		<i>enseignement du français</i>	
Vania	<u>Médecine dentaire; médecine</u>	Médecine dentaire; médecine; <i>enseignement des mathématiques</i>	n/d
Victoria	Incertitude; <u>biologie marine; médecine; pharmacie; journalisme</u>	Incertitude; <u>journalisme; médecine; biologie</u>	Incertitude; <u>géographie; physique; biologie</u>
Vivianne	<i>Domaine de la santé; pharmacienne</i>	Incertitude; <i>domaine de la santé; techniques infirmières; radio-oncologie</i>	<i>Pharmacienne</i>

de la médecine. Auparavant chasse gardée masculine, la médecine a massivement été investie par les femmes, jusqu'à en inquiéter plusieurs sur la probable féminisation du métier. Aujourd'hui, le métier est neutre mais pourrait bien devenir traditionnellement féminin étant donné le nombre d'inscrites dans les écoles de médecine de la province. Les professions neutres découlent souvent d'un processus historique en changement.

Une autre remarque concerne la nature changeante des projets. Bien rares sont celles qui énoncent un seul et même projet tout au long de leur parcours. On peut apercevoir leur incertitude par le nombre de métiers nommés souvent sont fort différents l'un de l'autre. Leurs ambitions professionnelles sont en constante reformulation.

Une dernière remarque concerne la linéarité des projets : les étudiantes émettent des projets mixtes, c'est-à-dire qu'elles nomment à la fois des professions non-traditionnelles, traditionnelles et neutres dans leurs aspirations professionnelles. Bien qu'il soit difficile à la lecture du tableau de lire une linéarité claire dans leurs projets étant donné le nombre d'occupations différentes nommées, il est surprenant de voir que leurs parcours ne suivent pas une linéarité classique. En effet, nous nous serions plutôt attendu à ce que les filles qui émettent des projets traditionnels au début de leurs parcours ne mentionnent que des projets traditionnels par la suite. De même, nous imaginions que les filles aspirant à des métiers non-traditionnels ne signalent

pas de projets neutres ou traditionnels, mais tel n'est pas le cas. Les cas de figure sont donc beaucoup plus variées que nous ne le prévoyions.

4.3 Présentation des données

Dans cette section nous réaliserons une première description du discours des étudiantes quant à leur orientation. Afin de faciliter la présentation des données, nous avons regroupé les répondantes en deux groupes : celles n'émettant que des projets traditionnels et celles émettant des projets mixtes. De ce deuxième groupe, nous avons créé trois sous-catégories : les filles qui ont émis à la fois des projets traditionnels et non-traditionnels, les filles déclarant des projets traditionnels et neutres et, enfin, un groupe ayant des projets traditionnels, non-traditionnels et neutres. Nous avons donc regroupé les étudiantes en 4 sous-groupes. Diviser les groupes ainsi nous permet de soulever la question de la traditionalité des aspirations professionnelles et de vie. Nous pouvons en effet penser que les filles n'émettant que des projets traditionnels auront également tendance à aspirer à des styles de vie traditionnels (bungalow, enfants, etc.) et qu'au contraire les filles mentionnant des projets non-traditionnels s'éloigneront des aspirations de vie conventionnelles. Pour chacun des groupes présentés, nous décrirons le discours des étudiantes quant à leur choix de programme au collégial et à l'université. Nous retracerons pareillement leurs aspirations de vie. Il est à noter que ces groupes ont été formés essentiellement afin de rendre l'analyse descriptive plus aisée et dynamique. Ils seront utilisés dans le cadre de ce chapitre seulement. Ces sous-groupes seront délaissés dans le chapitre suivant.

4.3.1 Les 'traditionnelles'

Notons que cinq étudiantes ne se projettent, tout au long de leurs études collégiales, que dans des métiers ou des domaines traditionnels¹⁹. Ces étudiantes

¹⁹ Ces 5 étudiantes sont : Vivianne, Gwendoline, Chloé, Brittany et Bianca.

s'apparentent également sur les raisons évoquées quant à leur choix de programme collégial. Elles affirment toutes avoir choisi les sciences par une stratégie que nous pouvons appeler porte ouverte, c'est-à-dire de se garder le plus grand nombre d'options accessibles, bien que dans certains cas d'autres options aient été considérées. *«Être en science de la nature ou être en sciences humaines, il y a tout le temps quelque chose que je vais aimer dans chaque programme, c'est sûr. Facque dans le fond, j'ai fait ça pour m'ouvrir des portes surtout »* (Bianca, 1^e entrevue, L573-576)

De plus, même si leurs orientations professionnelles sont encore floues, elles manifestent toutes une préférence pour les sciences de la santé. *« Personnellement, si j'ai un but de carrière future, je ne sais pas vraiment. Je veux dire peut-être pharmacienne ou bien...Tsé je ne veux pas viser non plus médecin, tout ça, mais je veux quand même...Mais je me dis pharmacienne, c'est pas pharmacienne mais quelque chose qui découle là-dedans, qui touche un peu la santé tsé »* (Vivianne, 1^e entrevue, L230-239). Bianca, Gwendoline et Chloé disent vouloir trouver un métier avec des contacts humains, où elles pourront être utiles et aider les autres. Certaines mentionnent aussi leur intérêt et leur facilité en sciences au secondaire pour justifier leur choix. Bianca et Vivianne parlent également des bons débouchés en sciences, de même que Gwendoline. Toutefois, dans le cas de Gwendoline, c'est plus une pression parentale qu'une réflexion personnelle, ces derniers voulant assurer un bon avenir à leur fille. Vivianne parle également du rôle de ses parents, de sa mère plus spécifiquement. quant à ses choix,. Elle affirme que celle-ci l'a encouragée à poursuivre ses études, sans intervenir dans son choix de programme. Sa mère veut que ses enfants aient un bon avenir et cela passe par les études, selon elle. De plus, la voir travailler dure à la manufacture motive Vivianne à obtenir un diplôme.

Lors des deuxièmes rencontres, l'incertitude professionnelle ressort dans tous les cas²⁰, sauf celui de Gwendoline qui espère toujours se diriger en physiothérapie car elle aime le contact humain et la biologie. Elle a connu ce métier lors d'une jour-

²⁰ Dans le cas de Brittany, la 2^e entrevue n'a pas eu lieu.

née carrière où elle a été jumelée à une physiothérapeute. Elle mentionne l'ergothérapie comme plan B et l'enseignement des arts comme troisième avenue possible, disant que ces métiers comportent du contact humain et correspondent à ses intérêts personnels.

« Q278: Pis qu'est-ce qui t'intéresse là-dedans?

R278 : Le contact avec les personnes. Le fait que ce soit d'la bio, parce que j'adore la bio. Jusqu'à preuve du contraire là on ne sait jamais c'qui peut arriver. [...]

Q280 : Ok, alors, le contact avec la personne, le corps humain, la bio, pis à part de ça, c'est quoi qui est l'fun en physiothérapie?

R280 : Le fait que je ne suis pas assis toute la journée dans un bureau. Ça c'est quand même queke chose. Heu... le fait que je ne travaille pas toute seule. Tsé comme ben, j'veux dire j'serai jamais toute seule genre dans un bureau fermé heu, écrire ou queke chose tsé. J'veux pas faire du travail de bureau, j'veux pas travailler avec des objets, j'veux travailler avec du monde, j'veux heu... Pis en biologie, ça serait l'fun, moi j'aime ça. Ben sinon ça serait ergo. Ergothérapie peut-être » (Gwendoline, 2^e entrevue).

Mise à part Gwendoline, les autres filles de ce sous-groupe vivent toutes des moments de doutes scolaires et professionnels. Chloé et Vivianne ont même pensé à changer de programme. Si dans le cas de Chloé cette réflexion est passagère, dans le cas de Vivianne elle semble plus profonde. Elle a choisi de ne prendre que des cours de base et a délaissé ses cours de science en 2^e session. Elle a eu de la difficulté à s'adapter au régime collégial et se sent surpassée. Elle se dit fatiguée des sciences et cela la mènera à prendre une année sabbatique. Les difficultés académiques sont, bien entendu, la source de leur incertitude, mais le fait de ne pas savoir quel programme choisir à l'université n'aide pas leur motivation. En fait, pour Bianca, Chloé et Vivianne le fait de vivre des difficultés académiques est directement relié à leur manque de motivation lui-même associé à leur indécision professionnelle.

« Je me suis rendu compte que dans le fond, je travaille tout le temps vraiment fort sur toute ce que je fais pis heu, j'ai vraiment, t'sais j'ai toujours été comme ça là, sauf que là, surtout dernièrement là, depuis quelques semaines, je suis en train de me dire que je sais pas si ça vaut

vraiment la peine parce que t'sais y'avait le cargo des professions v'là deux semaines je pense, pis je sais pas, je trouvais ça décourageant parce que, je sais pas encore ce que je veux faire pis je regardais pis des métiers qui m'intéressaient un petit peu avant pis là je, comme les pharmaciens, ergothérapeute pis je suis allée voir ces personnes là. Pis finalement, il y avait rien qui me qui me donnait vraiment le goût de me lancer là-dedans là. Fait que là je trouvais ça décourageant un peu pis je me disais c'est ben beau de travailler pis toute ça mais t'sais faudrait peut-être que je vive un peu ma vie là » (Bianca, 2^e entrevue).

À la troisième entrevue, l'incertitude vocationnelle semble s'être dissipée chez toutes les étudiantes. Elles se sont toutes arrêtées sur un choix sur une profession ou un programme universitaire. On sent toutefois encore de l'hésitation dans le cas de Chloé. Bien qu'elle se dise fixée depuis quelque mois sur le programme universitaire de sciences infirmières, elle doute encore voulant être sûre de son choix. Gwendoline et Bianca visent la physiothérapie, Vivianne a choisit la pharmacologie alors que Brittany s'est inscrite en psychologie. Le contact humain et l'utilité sociale de ces professions reviennent dans chacune des entrevues. De bons débouchés stables sont également des arguments qui ont convaincu Chloé et Gwendoline. Bianca, elle, précise que l'emploi idéal n'existe pas, mais que la physiothérapie possède comme avantage de permettre des horaires flexibles, ce qui favorise les loisirs et la vie familiale. Quant à Chloé, elle ajoute que son choix s'est fait suite à son emploi d'été comme sauveteuse dans une piscine. Comme elle a aimé aider les blessés, elle se dit que le métier d'infirmière pourrait l'intéresser. D'autre part, sa mère lui confirme son choix d'orientation en lui affirmant qu'elle a constaté les aptitudes de sa fille pour ce métier durant son emploi d'été. Pour déterminer leur orientation, les répondantes affirment s'appuyer sur leurs cours, leurs qualités personnelles et leurs lectures personnelles (soit dans des livres d'orientation ou sur le domaine spécifique).

Finalement, grâce au rappel ou à la quatrième entrevue dans le cas de Chloé, nous apprenons que Brittany et Bianca ont réalisé leur souhait en débutant leurs études universitaires dans le programme de leur choix, soit respectivement psychologie

et physiothérapie. Gwendoline et Chloé se sont finalement rendues en ergothérapie. Malheureusement pour Gwendoline et Chloé, elle on été refusées dans leur premier choix : physiothérapie. Elles se sont rabattues sur leurs plan B. Chloé, qui lors de la 3^e entrevue parlait de sciences infirmières, a changé d'idée suite à une visite chez une professionnelle. Nous ne savons pas dans quel programme Vivianne s'est finalement inscrite.

Sur le plan personnel, elles songent toutes à avoir des enfants. Même que trois²¹ d'entres elles disent que la famille sera leur priorité. Questionnées sur la conciliation travail/famille, elles anticipent quelques difficultés.

« Q102 : Comment est-ce que tu penses concilier les études, le travail, la famille, les loisirs ? R102 : Bonne question. Heu, j'imagine que je vais savoir en temps et lieu qu'est-ce qui ce fait, qu'est-ce qui ce fait pas pis essayer de m'arranger avec ça. Pis je pense que c'est vraiment ça parce que c'est sûr que je peux pas tout faire malheureusement. J'aimerais ça avoir deux vies, deux trois vies. Non, non, moi j'ai calculé trois vies. Il me faudrait trois vie pour toute faire ce que je veux faire, là je n'ai pas trois vies fait que, je vais voir » (Brittany, 2^e entrevue).

Avant de fonder une famille, Chloé et Vivianne désirent découvrir le monde en voyageant. Tandis que Chloé et Bianca rêvent de leur future maison, Vivianne croit que cela ne lui conviendrait pas. Elle préfère se concentrer sur des buts moins matérialistes, comme offrir une bonne éducation à ses enfants. D'ailleurs, elle dit vouloir stimuler ses enfants intellectuellement contrairement à sa mère qui n'a pas su le faire faute d'éducation adéquate. Elle prévoit avoir des enfants dans la trentaine afin d'élargir ses horizons culturels. Bianca préférerait avoir des enfants jeune, à l'opposé de ses parents, afin de faire des activités avec eux.

4.3.2 Mixte traditionnel/non-traditionnel

²¹ Il s'agit de Vivianne, Bianca et Chloé.

Chez les filles qui mentionnent à la fois des projets professionnels traditionnels et non-traditionnels durant leur parcours nous retrouvons Ève, Élisabeth, Gaëlle et Elsa. Élisabeth et Ève se dirigeront finalement vers des domaines non-traditionnels, alors qu'Elsa et Gaëlle opteront pour des orientations traditionnellement féminines.

À l'entrée au programme, seule Elsa a déjà connu une expérience au cégep²². Elle a fait un an en sciences humaines profil gestion des organisations mais ne s'y sentait pas à sa place. Comme les sciences lui manquaient elle a décidé de se réorienter en science de la nature. De plus, son travail comme assistante en pharmacie l'a inspiré et elle se voit pratiquer le métier de pharmacienne.

« En sciences humaines je trouvais que les sciences exactes ça me manquaient. Fait que c'est pour ça que j'ai changé. L'autre raison aussi pourquoi j'ai changé, c'est que ça fait deux ans aussi que je travaille en laboratoire pharmaceutique pis j'aimerais devenir pharmacienne. Donc c'est vraiment ça qui m'a fait changer du tout au tout, parce que j'aimerais ça devenir pharmacienne » (Elsa 1^e entrevue, L44-53).

Gaëlle a un projet à la première entrevue : elle s'est inscrite en science de la nature afin de poursuivre en génie informatique à l'université. Sa famille gère un réseau internet au Congo et en Afrique du Sud et possède plusieurs magasins informatiques. Elle est donc née avec des ordinateurs. Gaëlle aspire à prendre la relève de l'entreprise familiale.

Quant à Élisabeth et Ève, leurs projets professionnels sont beaucoup plus flous. Elles admettent avoir privilégié la stratégie des portes ouvertes, se gardant ainsi du temps pour réfléchir à leur avenir. Bien que les domaines des arts et de l'ingénierie intéressent Élisabeth, elle n'est pas encore certaine de ce qu'elle veut faire de sa vie. Elle penche cependant plus vers l'ingénierie disant que le milieu des arts est incertain. Elle a donc favorisé une orientation sécuritaire financièrement. De son côté, Ève a pensé aux programmes de technique policière et technique de réadaptation physique

²² Pour plus de détails, voir la section 'antécédents scolaires' plus haut dans le texte.

mais préfère se diriger vers l'université. Elle ne se voit pas comme une technicienne et ne se dit pas assez certaine de son choix pour s'inscrire dans un domaine aussi précis. «[...] comme une technique faudrait vraiment que j'aie un peu d'intérêt pour ça pis que je le sache » (Ève, 1^e entrevue, L392-394). Elle pense peut-être se diriger vers la physiothérapie.

Lors de la 2^e rencontre, nous apprenons qu'Elsa, contrairement aux trois autres, n'a connu aucune difficulté académique. Elle demeure certaine de son choix : la pharmacie. Elle se découvre toutefois un intérêt pour la physique et pense donc s'informer sur les programmes de génie. Elle dit qu'elle commence à peine à se rendre compte des multiples possibilités et secteurs d'activités offerts par le domaine des sciences. L'étudiante affirme à cet effet qu'elle n'avait pas idée qu'autant de possibilités puissent exister et avoue ne jamais vraiment s'être informée à ce sujet car son choix était fait depuis déjà longtemps. Elle veut réfléchir à toutes les options afin de faire un choix éclairé. Quant à sa persévérance et sa réussite scolaire, elle les doit à ses parents qui l'ont toujours soutenue dans la poursuite de ses études. Elle ajoute qu'elle a eu deux modèles différents de la part de ses parents. Son père, d'une part, qui a abandonné ses études tôt et qui ne fait pas ce qu'il voudrait dans la vie, et sa mère, d'autre part, qui a étudié, réussi bien et fait ce qu'elle aime comme travail. Les deux parents l'incitent à poursuivre, tant par leurs exemples que par leurs encouragements. Au moment du dernier rappel téléphonique, Elsa nous apprend qu'elle en est à sa deuxième année en pharmacie. Elle projette ouvrir sa propre entreprise, ce qui comblera son intérêt pour la gestion. De plus, elle croit que cela facilitera la conciliation travail/famille, elle mentionne l'exemple de sa patronne qui est pharmacienne et semble être un véritable modèle à ses yeux.

Élisabeth, Ève et Gaëlle ont connu quelques difficultés académiques. Élisabeth a échoué trois cours (français, philosophie et biologie) alors qu'Ève et Gaëlle n'ont pas eu les résultats escomptés. Ces insuccès ont provoqué des réflexions sur leur orientation pour deux d'entre elles. Alors qu'Ève dit n'avoir que momentanément

ment considéré se réorienter vers les sciences humaines, la réflexion de Gaëlle semble plus profonde. Bien qu'elle vise toujours le génie informatique, elle prévoit abandonner le programme de science de la nature pour s'inscrire en technique de 'Computer science' dans un cégep anglophone lors de la session prochaine. Elle pense que cela sera mieux car le programme touche directement ses intérêts (l'informatique) et est en anglais, langue qu'elle maîtrise mieux. Elle dit qu'il y a deux chemins pour se rendre à son objectif : le court et le long. Le court (science de la nature) n'a pas marché, elle prévoit donc faire le long (technique), sans modifier ses objectifs professionnels. Elle prévoit toujours reprendre la compagnie de son père en Afrique. Si ce projet ne fonctionne pas, elle pense enseigner l'informatique.

Relativement à leurs projets professionnels, les ambitions d'Ève et d'Élisabeth se sont un peu précisées lors de la 2^e entrevue, mais demeurent floues. Élisabeth s'intéresse toujours au génie et aux arts. Elle cherche un moyen de combiner ses deux intérêts. Elle affirme qu'elle doit mieux s'informer sur les emplois car elle ne sait pas ce que font des ingénieurs. Elle a encore en tête l'image du travailleur seul enfermé dans son laboratoire à longueur de journée. Elle aimerait par ailleurs occuper un emploi qui puisse lui permettre de travailler en coopération avec d'autres personnes et voudrait travailler sur des projets, construire des choses. Son incertitude professionnelle est responsable, selon elle, de son manque de motivation.

« Peut-être parce que je sais qu'il y en a des plus motivés parce que je sais pas ce que je veux faire. Peut-être que si j'avais un métier que je voudrais je serais plus motivée pis je travaillerais sûrement plus mais là je travaille... Ben tsé je travaille pour passer mes cours. Ben tsé je peux pas avoir... je peux avoir des bonnes notes mais je ne réussis pas, tsé des fois je fais un examen pis là je vise 90 et plus pis j'étudie beaucoup sauf que là j'étudie pour comprendre en gros, pour passer mes examens. Tsé je veux passer parce que j'ai pas de but, d'objectif fait que dans le fond je veux juste pas reprendre mes cours » (Élisabeth, 2^e entrevue, L1295-1311).

Ève a découvert qu'elle aimait la physique et préférait le travail solitaire. Elle songe au domaine de l'enseignement et de l'ingénierie. Comme elle n'aime pas les contacts humains, elle délaisse l'idée de physiothérapie et des sciences de la santé en général. Elle discute de ses choix avec sa mère qui lui conseille de choisir un domaine qui la rendra heureuse. Une des motivations d'Ève à persévérer aux études lui vient de son travail en restauration rapide : elle ne voudrait pas occuper ce type d'emploi toute sa vie.

À la troisième entrevue, les projets d'Ève, Élisabeth et Gaëlle se précisent encore davantage²³. Ève et Élisabeth continuent à aspirer au domaine de l'ingénierie alors que Gaëlle effectue une réorientation vers la psychologie. Effectivement, Gaëlle s'est découvert de nouveaux intérêts. Elle s'est rendu à l'évidence qu'elle n'aimait pas le calcul et qu'elle avait besoin de contacts humains dans son travail, donc que l'informatique ne lui convenait pas. Son cours de programmation, qu'elle a échoué, lui fait réaliser qu'elle ne se voit pas devant un écran toute la journée. De plus, un professionnel de l'informatique lui a affirmé que ce métier exige de longues heures de travail, ce qui se concilie mal avec la vie familiale. Par conséquent, elle ne reprendra pas la compagnie de son père et admet avoir tout simplement suivi les traces familiales sans s'être beaucoup questionnée sur ses intérêts personnels. L'informatique était une voie sécuritaire et sécurisante. Elle se réoriente donc vers la psychologie. Elle a fixé son choix en regardant les livres 'choix de carrière' et des livres de psychologie. Ce qui l'intéresse est la psychologie infantile, elle veut aider les enfants africains en contexte de guerre. Elle dit qu'en aidant les enfants, elle aide à créer une meilleure société de demain.

Les cours de physique ont été très importants dans les parcours d'Ève et Élisabeth. C'est grâce à ces cours qu'elles découvrent leur intérêt pour le génie. Élisabeth envisage le génie physique avec enthousiasme. D'ailleurs, le fait d'avoir doréna-

²³ Précisons qu'il n'y a pas eu de 3^e entrevue réalisée avec Elsa.

vant un but concret augmente sa motivation scolaire. Ève est attirée par l'astrophysique, la physique nucléaire et le génie mécanique, mais son grand rêve serait de suivre les traces de sa modèle, Julie Payette, et devenir astronaute. Toutefois, elle sait que ce projet est fantasque et pense se diriger plutôt vers des domaines plus sûrs au niveau de l'emploi. *« T'sais c'est sûr que mon rêve dans le fond ça serait de devenir soit astronaute soit astrophysicienne là [rires], mais des astrophysiciens dans le monde y en a quoi là, y en 12 t'sais...[rires] C'est un peu farfelu comme rêve »* (Ève, 3^e entrevue). Au moment du dernier rappel téléphonique, on apprend qu'Ève a finalement commencé ses études en génie mécanique. Elle a choisi cette option car elle menait directement sur le marché du travail et que les perspectives d'emploi sont très bonnes.

Bref, Ève et Élisabeth se dirigeront vers des domaines non-traditionnels. Elles ont pleinement conscience que peu de filles se retrouvent en ingénierie, ce qui comporte certains avantages. Selon Élisabeth, le principal bénéfice réside dans les bourses offertes aux filles en génie. *« Pis je sais aussi que vu que je suis une fille aussi, c'est con mais je peux peut-être avoir des bourses si je suis assez bonne. Y font de la promotion pour les femmes ingénieures »* (Élisabeth, 3^e entrevue). Elle croit qu'être une femme l'aidera également à se trouver un travail, bien que la compétence se présente comme le principal atout pour obtenir un emploi selon ses dires. Pour Ève, l'avantage réside dans le fait d'avoir peu de filles dans ses cours car elle s'entend mieux avec les garçons. Elle a remarqué que de manière générale les filles vont en science de la santé et les garçons en ingénierie. Elle trouve que les attitudes face à l'école et face à la science sont fort différentes selon le sexe. Elle juge que les filles sont moins passionnées par les sciences que les garçons. Elle croit que si les filles s'inscrivent en science c'est pour plaire à leurs parents, car elles avaient de bonnes notes au secondaire et/ou pour s'ouvrir toutes les portes à l'université. Elle déplore également que les filles sont plus stressées et compétitives que les garçons à l'école.

Sur l'anticipation des projets personnels, on voit une distinction entre les deux filles s'aventurant dans des domaines non-traditionnels et les deux choisissant des orientations traditionnelles. Le deuxième groupe se rapproche des filles n'ayant mentionné que des projets traditionnels : elles aspirent à fonder une famille et priorisent l'éducation de leurs enfants sur l'avancement de leur carrière. D'ailleurs, Elsa et Gaëlle mentionnent toutes deux les horaires flexibles de leur future profession comme un avantage dans la conciliation travail/famille. « *Comme je disais je pense que c'est le fun être pharmacienne parce que tu peux faire ton propre horaire vu qu'ils en demandent beaucoup fait que j'aurai peut-être le choix d'avoir des enfants ou pas* » (Elsa, 2^e entrevue). Cependant, alors qu'Elsa désire un mode de vie conventionnel (bungalow, chalet, enfant, chien, etc.), Gaëlle aspire à un modèle de vie différent. En effet, elle rêve de s'établir en Afrique, dans des pays ayant connu ou connaissant la guerre pour aider les enfants. Elle projette, avec son copain, d'aller construire des écoles dans des régions africaines éloignées. Les deux filles aboutissant en ingénierie pensent également fonder une famille. Auparavant, elles veulent s'établir, c'est-à-dire avoir un métier intéressant. La carrière passe avant la famille.

« J'aimerais ça avoir une famille, parce que chez nous on est quand même une grosse famille pis je trouve ça l'fun, plus que juste un enfant et tout ça. Mais c'est sûr que j'aimerais ça débiter ma carrière pis après ça prendre du temps pour ça. Arrêter de travailler, mais avant ça avoir pu me placer » (Élisabeth, 3^e entrevue).

4.3.3 Mixte traditionnel et neutre

Les filles ayant émis des projets à la fois traditionnels et neutres se retrouvent en plus grand nombre. En effet, on y retrouve 19 répondantes²⁴. La majorité de ces

²⁴ Ces étudiantes sont : Beverly Céleste, Claire, Galina, Charlotte, Valérie, Victoria, Mélissa, Marie, Bélita, Constance, Iasmina, Georgina, Marilou, Rebecca, Rose, Ruth, Marlène et Vania.

étudiantes se sont finalement inscrites dans des domaines traditionnels²⁵, six autres ont choisi des domaines neutres²⁶. Il est impossible de connaître les projets finaux de trois répondantes²⁷.

Au moment de l'entrée au programme, seules Constance et Vania ne proviennent pas directement du secondaire. En effet, ces deux étudiantes ont déjà connu une expérience au niveau collégial. Constance a fait un an en science de la nature avant de décider de s'inscrire au double DEC optimonde (DDO). Elle réussissait bien ses cours, mais s'ennuyait des sciences humaines. De plus, elle n'aimait pas ses pairs dans ses cours de science. Finalement, ce qui l'a décidée à changer de programme est la modification de son choix de carrière. À son entrée en science, elle prévoyait devenir médecin mais suite à son année au cégep, elle ne se voit plus dans cette orientation. Vania, elle était inscrite en commerce dans un cégep anglophone mais ne s'y sentait pas à sa place. Comme elle s'ennuyait des sciences, elle a décidé de reprendre les cours préalables qui lui manquaient afin de s'inscrire en science de la nature la session suivante. Elle prévoit ensuite se diriger vers la médecine.

Pour Charlotte, Mélissa, Bélita, Georgia, Marlène, Marilou, Claire, Rebecca, Ruth et Vania le choix d'aller en science de la nature au cégep est en lien avec leurs aspirations professionnelles. 9 de ces 10 étudiantes caressent l'ambition d'entrer en médecine et de se spécialiser dans une de ses différentes branches : médecine dentaire, pédiatrie, cardiologie et médecine légale. Seule Mélissa mentionne un autre projet : la physiothérapie. Leur intérêt pour la médecine tient principalement aux contacts humains et à l'aide apportée à leurs prochains. Certaines mentionnent également leur goût pour la biologie, mais cet argument demeure marginal. « *Ce n'est pas comme tel la biologie de la médecine qui m'intéresse, plutôt le fait d'aider* » (Claire, 1^e entrevue, L1071-1073).

²⁵ Soit : Céleste, Charlotte, Mélissa, Marie, Bélita, Iasmina, Georgia, Rose, Marlène et Beverly.

²⁶ Soit : Claire, Galina, Victoria, Rebecca, Ruth et Vania.

²⁷ Soit : Valérie, Constance et Marilou.

Bien qu'en entrant dans le programme elles ont toutes un objectif clair, cela n'empêche pas certaines d'entre elles de développer des projets alternatifs à la médecine, conscientes que ce programme est fortement contingenté. Seules Claire, Vania et Rebecca ne mentionnent aucun plan B. Ruth s'intéresse à la bactériologie depuis l'expo-science réalisé au début du secondaire, alors que Bélita penche plutôt vers la psychologie. Georgia regarde du côté de la psychologie, des sciences infirmières et de la technique ambulancière, tandis que Marilou mentionne sa préférence pour les sciences de la santé (physiothérapie, ergothérapie, diététique et physiologie de l'exercice) et l'enseignement de l'éducation physique. En fait, elle s'intéresse à tout ce qui a rapport à sa passion : le sport. Charlotte et Mélissa disent que leur plan B est l'enseignement. Mélissa ajoute que ce métier, en plus d'être payant, offre de longs congés, ce qui se concilie bien avec la vie familiale. Finalement, Marlène aimerait se diriger vers l'économie si la médecine ne marche pas car elle a apprécié cette matière au secondaire. De plus, la gestion d'entreprise la passionne, ce qui vient de sa famille, précise-t-elle. Elle pense même à ouvrir sa propre clinique afin de combiner ses intérêts pour la médecine dentaire et la gestion d'entreprise. Si elle éprouve des difficultés en science, elle prévoit se diriger vers une technique, soit administration ou denturologie. Elle trouve que faire un baccalauréat c'est long et croit qu'une technique serait plus appropriée pour elle. Marlène se donne toutefois une année pour y réfléchir.

Plusieurs autres étudiantes (Beverly, Céleste, Marie, Iasmina, Valérie, Galina, Victoria, Rose et Constance) indiquent que leurs objectifs professionnels sont encore imprécis, bien qu'elles mentionnent quelques avenues. Beverly parle de bioéthique et de droit international, Céleste d'administration et des sciences de la santé, Marie de psychologie et de biologie, Iasmina²⁸ de pharmacie et optométrie, Valérie de méde-

²⁸ Iasmina est la seule à nous parler également de son choix de profil : science et génie. Elle dit avoir choisi ce profil car elle est désintéressée par les sciences de la santé et se dit que le peu de femmes dans ces domaines pourraient l'avantager sur le marché du travail. Toutefois, elle ne sait pas quelle

cine, Galina de pharmacie, de médecine, d'optométrie et de gestion de commerce, Victoria de biologie marine, de médecine, de journalisme et de pharmaceutique, Rose de médecine sportive et vétérinaire, Constance de journalisme et de communication. Elles mentionnent toutes vouloir persévérer jusqu'au moins l'obtention du baccalauréat. Même si elles n'ont pas d'idée précise de ce qu'elles désirent faire plus tard, certaines savent ce qu'elles ne veulent pas : le travail de bureau, le travail routinier, solitaire et tout ce qui est relié à la physique ne les attirent pas. Elles veulent du contact humain et se sentir utiles à la société. Sur le plan salarial, leur demande n'est pas élevée et plusieurs précisent rechercher un emploi aimé plutôt que payant, sauf dans le cas de Galina pour qui l'échelle salariale est une source d'orientation.

Quelques étudiantes soulignent le rôle de leurs parents dans leur choix scolaire. C'est surtout la mère qui est nommée. « *Q84 : C'est plus avec ta mère que t'échanges ces décisions là? R84 : Ouais, mon père, tsé, peu importe c'que j'va dire, y va dire 'Ha, c'est l'fun'. Tsé, y va m'appuyer, peu importe ce que je dis. Tsé, c'est pas pareil.* » (Charlotte, 1^e entrevue, L645-650). Leur mère discutent avec elle de leur orientation, elles écoutent leurs conseils. Les filles se disent poussées par ceux-ci. Vania et Marlène vont même plus loin en disant ressentir une véritable pression. Cela viendrait, selon elles, du fait que leurs parents ont immigré dans l'espoir d'offrir un meilleur avenir à leurs enfants et que cela passe par la scolarité selon eux.

« Y me disaient regarde t'as déjà passé ton secondaire cinq, c'est un bon bout ça déjà, y faut que tu continues et euh...comme eux autres y viennent d'un autre pays, y ont pas étudié. Y me disent moi si j'avais la possibilité d'étudier, j'aurais étudié sauf que nous on est arrivés ici sans rien pis on pouvait pas étudier rien. Fallait déjà qu'on pense à vous élever, amener de l'argent à la maison. C'tait dur pour eux. Le fait qu'ils veulent que leurs enfants y passent par la même chose que qu'est-ce que eux autres y ont passé. Y veulent le meilleur pour nous. Pis y veulent que j'étudie pis que j'arrive à quèque chose de...de réputé, de...juste le nom ça ah, wow! » (Marlène, 1^e entrevue, L851-863).

option elle prendra et les deux programmes qu'elles mentionnent sont tous deux reliés aux sciences de la santé.

Ruth et Marilou indiquent également le rôle de leurs parents dans leur persévérance scolaire, mais en des termes bien différents. Ruth déclare que sa facilité pour les études et son intérêt pour la médecine viennent du fait que ses parents l'ont obligée à lire beaucoup quand elle était enfant, développant ainsi sa curiosité et ses habiletés intellectuelles. Marilou, au contraire, dit que sa mère a été un contre-exemple. Cette dernière est retournée vivre chez ses parents à l'âge de 45 ans suite à son divorce d'avec le père de Marilou. Elle désire retourner aux études, n'ayant pas de profession, mais trouve cela difficile à son âge. Ruth dit que son sexe explique également sa réussite et ses ambitions scolaires. Selon elle, si les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, c'est à cause de l'influence des pairs. Les gars n'étudient pas alors que les filles s'entraident dans leurs devoirs, ce qui favorise la persévérance.

Lors de la deuxième entrevue, parmi les étudiantes qui avaient un projet défini lors de l'entrée dans le programme, seulement cinq maintiennent toujours le même objectif : la médecine. D'ailleurs, même leurs plans B restent pareil. Seules Claire et Rebecca admettent avoir connu des moments de doute. Elles s'aperçoivent qu'elles n'auront peut-être pas les notes suffisantes pour entrer dans le programme de leur choix. Toutefois, elles se promettent de travailler fort, car elles ont la vocation et ont confiance en leur capacité. Dans le cas de Claire, la pression de sa mère vient également l'encourager à poursuivre vers la médecine.

Ruth s'aperçoit également qu'elle n'aura pas les notes suffisantes, mais décide plutôt de se réorienter vers son plan B : la microbiologie ou la pharmacologie. Elle dit que ces programmes pourraient être une voie de contournement, pour ensuite entrer en médecine, mais ajoute que ces professions l'intéressent tout autant. Elle ne se montre pas déçue de la frustration de ses ambitions puisqu'elle juge que les conditions de travail des médecins se sont dégradées. De plus, son projet de microbiologie l'intéresse de plus en plus, surtout qu'elle en a discuté avec ses professeurs de biologie qui l'encouragent à poursuivre dans ce domaine.

Mélissa délaisse tout simplement son projet initial sans le remplacer. Elle n'aime pas son programme, mais ne prévoit pas l'abandonner. Une chose est sûre, elle ne veut plus devenir physiothérapeute car cela exige beaucoup de travail, ce qui contrevient à ses projets familiaux. Toutefois, elle ne sait pas ce qu'elle veut faire plus tard. Elle dit vivre une période intense de questionnement face à l'avenir. Elle sait seulement qu'elle veut un emploi relié au domaine de la biologie, qui comporte des contacts humains et qui est bien rémunéré. Elle prévoit s'informer dans les prochains mois sur les différentes options ouvertes devant elle.

Charlotte et Marlène pensent à abandonner les sciences de la nature, car elles n'aiment pas leurs cours de science. Charlotte se rend compte qu'elle préfère ses cours de sciences humaines (elle est en DDO). Elles délaissent leurs projets initiaux, soit la cardiologie pour Charlotte et la médecine dentaire pour Marlène. Elles ne savent toutefois pas encore dans quelle branche se réorienter. Aucune ne mentionne l'option d'abandonner les études, mais elles hésitent quant à quel programme choisir. Charlotte désire avoir encore du temps pour réfléchir et mentionne brièvement l'enseignement et le journalisme. Elle explique chercher un emploi qui la passionnera. Marlène hésite entre étudier dans un programme pré-universitaire ou un programme technique. Elle mentionne les techniques de marketing et d'administration assez souvent durant l'entrevue. Les techniques administratives offrent des stages à l'étranger qui l'incitent à s'y inscrire. Une amie de sa mère lui a conseillé cette voie.

Quant à Georgia, elle a réalisé le grand saut et a abandonné les sciences de la nature pour les sciences humaines. Elle a été découragée car elle ne réussissait pas bien ses cours (5 échecs sur 6 cours) et n'avait pas d'ami dans son programme. Bref, elle ne se sentait pas à sa place en science de la nature. Elle délaisse donc son projet de médecine, consciente qu'elle n'y arrivera pas avec les résultats obtenus. Suite à une rencontre avec le conseiller en orientation elle a choisi de se réorienter vers les sciences humaines. Il lui avait proposé également les soins infirmiers, mais elle ne voulait plus rien savoir des sciences de la santé. Elle a toutefois pris un cours option-

nel en biologie. Ce cours lui fera réaliser que cette matière lui manque et elle prévoit donc se réorienter de nouveau, cette fois-ci en technique de soins infirmiers. Son expérience de sauveteuse dans une piscine lui a confirmé sa passion pour l'administration des soins aux personnes. Elle espère travailler en urgence car elle aime l'action.

Parmi les 9 étudiantes qui vivaient de l'incertitude professionnelle à la première entrevue, six ont précisé leur projet. Seules Céleste, Marie et Victoria se disent encore incertaines face à leur avenir. Elles persévèrent en science car elles y obtiennent de bons résultats et aiment la matière. Cependant, elles n'ont pas découvert dans leurs cours des intérêts les menant à un choix de carrière. Le problème n'est pas le manque d'options, mais la trop grande diversité de programmes disponibles. Elles ont de la difficulté à cerner leur vocation. Elles mentionnent plusieurs possibilités, tout en spécifiant n'être certaines de rien. Marie s'intéresse à la biologie, l'enseignement, la physiothérapie et la massothérapie. Elle spécifie ne pas vouloir travailler en laboratoire car elle veut un métier qui offre des contacts humains. Elle pense consulter un orienteur prochainement pour s'informer sur les professions scientifiques et les taux d'employabilité. Céleste évoque la médecine, la pharmacologie, la criminologie et l'enseignement, alors que Victoria dit changer d'idée à chaque semaine, son dernier plan de carrière étant journaliste.

Quant à Iasmina, Rose, Constance, Beverly et Galina, les projets scolaires et professionnels se sont quelque peu précisés. Toutes les répondantes reparlent des mêmes options mentionnées à la première entrevue, sauf Iasmina. Elle délaisse la pharmacie et l'optométrie au profit de l'enseignement. Ses expériences de travail dans des camps de vacances et comme tutrice lui ont fait découvrir son aptitude pour le travail avec les jeunes. *« J'ai travaillé dans des camps de vacances fait que j'aime les enfants, c'est sûr que j'ai travaillé pas mal avec des plus jeunes, mais même les adolescents c'est l'un travailler avec eux autres pis maths au secondaire, aussi avec mon tutorat ça m'a montré que j'étais capable d'aider le monde »* (Iasmina, 2^e entre-

vue, L1495-1500) Elle a rencontré un conseiller en orientation et a déterminé avec lui que les sciences de la santé ne l'intéressaient pas, mais que l'enseignement des mathématiques lui conviendrait. Elle se donne toutefois encore du temps pour réfléchir.

La bioéthique devient un projet de plus en plus concret pour Beverly. Elle s'y intéresse car cela intègre les sciences et les sciences humaines. Elle garde l'enseignement comme un plan B, car c'est un métier valorisant. De plus, son expérience de tutorat lui confirme son talent pour ce métier. Elle dit rechercher des métiers stables. Elle recherche la sécurité car elle aspire à une vie de famille tranquille, à l'image de celle de ses parents. Constance ne sait pas dans quel programme universitaire elle s'inscrira mais sait quelle carrière elle veut exercer : correspondante à l'étranger. Elle doit s'informer sur le meilleur chemin pour y arriver.

Galina et Rose, malgré quelques difficultés académiques, s'orientent vers la médecine. Le projet de médecine est toutefois plus fort pour Rose qui prévoit même prendre physiothérapie comme alternative alors que Galina évoque la pharmacie et l'optométrie comme plan B. En fait, ce qui intéresse Galina est la possibilité d'ouvrir sa propre entreprise. Elle admet que l'option médecine lui vient de son père qui met une certaine pression pour qu'elle ambitionne une bonne carrière : médecin ou avocat.

« Ma mère a m'a toujours dit fais ce que t'aimes. Mon père lui y me dit ça mais dans le fond je sais qu'y aimerait que je devienne avocate, médecin ou pharmacienne ou quèque chose comme ça parce que lui en fait, il a une bonne job, pis pas mal de scolarité, il est rendu à sa troisième maîtrise. [Ok] Faque y veut vraiment le meilleur de ses enfants. Mettons toute notre éducation est basée sur la scolarité [...] Je pense qu'y croit que ça définit aussi les personnes avec les notes. Je sens qu'y met de la pression» (Galina, 2^e entrevue, L1757-1771).

Rose et Galina mentionnent le salaire comme facteur influençant leur choix, mais tandis que Galina dit que c'est un facteur important (elle vise un salaire de

250 000\$/ année), Rose préfère travailler dans un domaine qu'elle aime plutôt que d'avoir un salaire élevé.

« Q65 : Est-ce que les revenus de ces professions-là, c'est un facteur déterminant pour toi ?

R65 : C'est sûr que ça ne nuit pas. Mais, je ne me vois pas là-dedans juste parce qu'il y a de l'argent. Tu ne fais pas un travail que tu n'aimes pas, même si tu as de super gros revenus parce que ça va être plate un moment donné. Tsé, je veux dire, mes parents ne sont pas riches puis, je suis vraiment heureuse où je suis. [...] c'est sûr que ça ne nuit pas, mais c'est pas la raison principale pourquoi je m'en vais là-dedans. C'est parce que j'aime ça voir comment ça marche puis ce qui se passe » (Rose, 2^e entrevue).

Finalement, Valérie, au moment de la 2^e entrevue, nous apprend qu'elle vient de changer de cap. Elle a abandonné le programme Double DEC optimonde pour s'inscrire en art et lettres profil langue. Elle avoue avoir préféré ses cours de sciences humaines aux cours de sciences. De plus, elle s'est rendu compte qu'il fallait étudier pour réussir en science, contrairement au secondaire où elle réussissait sans travailler. Elle délaisse donc son projet de médecine. Elle se réoriente donc vers les arts et lettres, car elle se passionne pour la culture et espère y apprendre plusieurs langues. De plus, elle pourra continuer à prendre des cours de sciences humaines et se diriger vers les sciences sociales à l'université. Elle prévoit des études à l'étranger : littérature ou sociologie en France. Elle pense ensuite enseigner ces matières.

Au moment de la dernière entrevue ou du dernier rappel téléphonique, les projets scolaires et professionnels sont fixés pour la totalité des répondantes, puisque les demandes universitaires ont été réalisées. Chez les filles qui avaient un projet à l'entrée du programme, seules Rebecca et Ruth s'orienteront dans leur projet initial, soit respectivement médecine et microbiologie. Rebecca désire ensuite se spécialiser en pédiatrie car elle aime les enfants, veut un suivi avec les patients et voudrait avoir sa propre clinique, ce que cette spécialisation lui permet. Ruth a fait sa demande comme prévu, en microbiologie. Elle aime le côté concret, c'est-à-dire observable de

cette discipline. Elle a beaucoup apprécié les laboratoires au cégep et se voit travailler en recherche. Elle explique sa motivation et sa réussite scolaire au fait qu'elle avait un projet clair. *« C'est le résultat au bout qui est intéressant. Si tu ne passes pas ton DEC, tu ne vas pas faire les affaires le fun à l'université »* (Ruth, 3e entrevue).

Bien que leurs projets demeurent reliés aux sciences, Bélita, Vania et Mélissa modifient leurs projets au moment de la troisième entrevue. Bélita, qui voulait entrer en médecine lors des deux premières entrevues s'inscrira finalement en ergothérapie. Elle a fait également des demandes en orthophonie et médecine, malgré qu'elle sache ne pas avoir les notes suffisantes pour ce dernier programme. Le projet d'études en ergothérapie est né suite à la prise de conscience qu'elle n'avait pas une cote R assez haute pour médecine. Elle cherchait donc un plan alternatif quand elle a rencontré une étudiante en ergothérapie et, par la suite, une ergothérapeute qui lui ont présenté leur métier. Elle explique son attrait pour ce domaine par le fait qu'il ouvre vers plusieurs possibilités et qu'il intègre les sciences avec de la psychologie. De plus, il y a des contacts humains et c'est socialement utile.

Vania a également réorienté ses aspirations professionnelles suite au constat qu'elle n'entrerait jamais en médecine à cause du contingentement du programme. Sans compter qu'elle n'aimait pas la biologie et que les dissections lui levaient le cœur. Comme elle excellait en mathématiques, ses professeurs lui ont suggéré de continuer dans ce domaine. Au début, elle leur a répondu qu'elle ne voulait pas aller en mathématique car elle voulait un métier payant. C'est alors qu'ils lui ont présenté l'actuariat, ce qui lui a plu, car il y a beaucoup de calcul, pas de biologie et c'est un domaine payant.

« R7 : Parce que quand j'étais au CEGEP, c'est vraiment... J'étais proche de mes profs de mathématique. [...] Parce que j'ai pas vraiment aimé biologie. Mais je voulais être médecin, mais ça va pas. Si j'aime pas biologie ça va pas, mais c'était mon but. Mais lui j'ai raconté mon problème à deux professeurs pis ils m'ont dit : 'Pourquoi tu t'en va pas en mathématique?' Faque j'ai dit : 'Mathématique j'aime ça, mais ça fait

pas d'argent' parce que moi je veux voyager partout pis toute. [...] C'est ça qu'ils m'ont dit 'Si t'aimes les mathématiques, tu peux t'en aller en actuariat pis faire de l'argent pis toute.' faque là: 'Ah ouïan, c'est quoi actuariat ' Pis là j'ai fait des recherches pis j'ai appliqué » (Vania, 3^e entrevue).

Enfin, Mélissa a fait trois demandes à l'université suite à ses rencontres avec un conseiller en orientation : pharmacie, physiothérapie et optométrie (en ordre). Au moment de l'entrevue, elle demeure indécise et dit que tout ce qu'elle souhaite est de travailler avec le public, dans un emploi payant. Son emploi de serveuse lui confirme ses deux intérêts. Elle dit qu'elle prendra ce que l'université lui offrira. Lors du rappel, nous apprenons qu'elle a annulé sa demande en physiothérapie avant même d'avoir la réponse. Elle admet que la manipulation physique la répugne. Elle a été refusée en pharmacie, ce qui l'attriste un peu, mais acceptée en optométrie. Elle persévère donc dans ce programme, disant que c'était le choix du destin et non une vocation personnelle.

Finalement, parmi les étudiantes ayant un projet à l'entrée du programme, on apprend que trois des filles ont abandonné le programme au moment de la troisième entrevue. Charlotte avait déjà effectué une réorientation à la deuxième entrevue en délaissant ses cours de sciences au profit des sciences humaines. Après deux sessions dans ce programme, elle se réoriente en technique de travail social. Elle ne voyait pas de débouché intéressant après les sciences humaines et voulait un programme plus professionnalisant. Elle a choisit la technique de travail social car ce métier est concret, offre des défis, comporte peu de routine, de la résolution de problème et du contact humain. Elle a promis à ses parents de continuer ensuite à l'université, afin qu'ils acceptent son nouveau projet.

Marlène a effectué une réorientation après un an en science de la nature. Elle constate rapidement qu'elle n'est pas à sa place et abandonne tous ses cours, sauf ceux de base. Après une consultation avec la conseillère en orientation, elle s'inscrit

en sciences humaines profil individu pour ensuite se diriger en psychologie. Au moment du rappel, elle réfléchissait à la possibilité d'étudier au deuxième cycle universitaire.

Claire pense toujours à la médecine à la troisième entrevue, mais change de branche à la quatrième entrevue. En effet, à la troisième entrevue elle rêve toujours de coopération internationale et a trouvé un programme parfait pour ses ambitions : santé internationale à McGill. Toutefois, en quatrième entrevue Claire a complètement délaissé les sciences et abandonné le Double DEC optimonde. Les difficultés académiques ont eu raison de ses ambitions. Cependant, elle rêve toujours de coopération internationale, mais envisage plus le côté politique et géographique. Elle persévère en sciences humaines car elle aime ses cours et a trouvé un but : géopolitique humaine profil environnement. Elle a découvert ce programme en feuilletant les livrets universitaires. Cela correspond à son désir de changer le monde. Plus tard, elle espère avoir une carrière d'analyste politique ou de conseillère en environnement dans des organismes internationaux.

À la troisième ou quatrième entrevue, toutes les étudiantes ayant amorcé leurs études en science sans projet précis ont fait leurs demandes à l'université. Pour Iasmina, Constance et Rose les projets se sont tranquillement concrétisés. Elles émettent les mêmes souhaits de la première à la dernière entrevue, mais avec toujours un peu plus de précision. Iasmina s'est effectivement inscrite en enseignement des mathématiques dans le but de transmettre sa passion pour cette matière aux jeunes. Elle est motivée par l'idée d'avoir un contact privilégié avec les générations futures. Constance a fait plusieurs demandes mais toujours dans le but de devenir journaliste. Son premier choix demeure la communication, mais pense se diriger dans un autre programme si elle est refusée. Elle veut faire une carrière qui la passionne et qui ne soit pas routinière. Quant à Rose, elle s'inscrit en physiothérapie, après avoir réalisé que les portes de la médecine lui étaient fermées. Elle juge que la physiothérapie conjugue bien son intérêt pour le sport, le travail avec le public, la biologie et la médecine.

Sa mère l'a aidée à s'orienter en la conseillant sur les programmes disponibles et en l'encourageant à persévérer à l'université.

Victoria, Céleste, Marie et Beverly font des demandes d'admission dans des programmes complètement différents de ceux envisagés lors des deux premières entrevues. Victoria et Céleste vivaient de l'incertitude durant les précédentes entrevues, mais sont finalement à l'université. Victoria, après avoir connu un moment de réflexion important quant à son avenir, s'oriente finalement en biologie²⁹. Elle a choisi ce programme car elle aimait cette matière et qu'elle se sent à l'aise avec la rigueur exigée en sciences, mais demeure incertaine de son choix. Pour Beverly et Marie les choix de programmes universitaires sont beaucoup plus assumés. Elles sont satisfaites de leurs décisions et ne remettent pas en question leur orientation. Beverly s'est inscrite en psychologie, car ce domaine offre des emplois stables, en plus d'intégrer les sciences avec les sciences humaines. De plus, elle peut y aider son prochain, ce qui est valorisant. Marie, elle, se dirige en pharmacie après avoir hésité entre la biochimie et l'optométrie. Ce qui l'intéresse de la pharmacie est le lien avec les sciences de la santé.

Rose se dit également incertaine de son orientation vers l'ergothérapie. Elle admet avoir fait son choix à la dernière minute, car il fallait choisir. Elle a opté pour ce programme car elle a travaillé dans un camp de vacances pour personnes handicapées et espère travailler avec cette clientèle dans une ressource communautaire en santé mentale. Même si elle n'est pas certaine d'être sur la bonne voie, elle sait qu'elle veut aider des gens et avoir un emploi utile socialement.

Finalement, Galina est la seule étudiante n'ayant pas de projet précis à l'entrée au programme qui finit par se réorienter, mais cela après cinq sessions en sciences. C'est lors de la quatrième entrevue qu'elle nous apprend avoir abandonné le DEC en science après deux dépressions. À la troisième entrevue, elle nous avait effectivement

²⁹ Ce que l'on apprend à la quatrième entrevue

mentionné une première dépression. Elle s'était dite épuisée et confuse dans ses projets. Elle parlait toujours d'ouvrir son entreprise soit en pharmacie ou en optométrie, mais avait abandonné l'option de médecine disant que ce projet avait été surtout formulé pour plaire à son père, à la quatrième entrevue. Elle se réoriente vers le droit international. Elle veut être avocate pour une grande compagnie.

En ce qui concerne les projets de vie des étudiantes ayant émis à la fois des projets neutres et traditionnels, nous retrouvons plusieurs cas de figures. 11 des 19 répondantes que forment ce groupe mentionnent vouloir fonder une famille³⁰. Ce sous-groupe se divise en deux : celles qui mettent les enfants en priorité et celles qui priorisent la carrière sur la vie familiale. Pour Rose, Beverly, Iasmina, Vania, Georgia et Charlotte fonder une famille est important. Elles aspirent à des styles de vie plutôt conventionnels, bien qu'elles convoitent des carrières scientifiques. Elles souhaitent avoir une maison et même certaines mentionnent le chalet et les animaux de compagnie. Elles veulent travailler, mais cela ne doit pas déborder sur leurs obligations familiales. S'occuper de leurs futurs enfants demeure prioritaire. Pour concilier les deux facettes de leur vie, Rose, Vania et Beverly prévoit travailler de jour la semaine, se laissant ainsi le soir et les fins de semaines pour se consacrer aux enfants.

*« Q121 : Puis comment tu te vois concilier travail puis vie de famille?
R121 : Je trouve, en tout cas, j'ai mes parents qui sont un modèle pour ça. Ils travaillent, puis ils mènent une bonne vie de famille. Mon père s'implique beaucoup dans mes sports, ma mère aussi. Fait que je me dis que ça ne doit pas être trop compliqué là. Il suffit de séparer, le jour tu travailles, le soir la famille puis O.K. ça marche » (Rose, 3^e entrevue).*

Iasmina ajoute que la famille est nécessaire à une vie équilibrée, le travail ne suffisant pas.

Pour Galina, Mélissa, Rebecca et Claire l'idée de fonder une famille prend forme au cours des études, mais la priorité reste le développement de la carrière. Des

³⁰ Il est à noter que 5 étudiantes ne mentionnent aucun projet de vie personnelle.

enfants, oui, mais après avoir débuté dans le métier. Elles ne voudraient pas compromettre leurs chances d'avancement pour des enfants. D'ailleurs, elles entrevoient toutes des difficultés avec la conciliation travail/famille. Cependant, si Claire, Mélissa et Galina avouent que c'est la carrière qui passera automatiquement en premier, Rebecca émet des propos plus nuancés. Elle dit que concilier le travail avec la famille exige des concessions à voir au jour le jour. Elle s'est informée et croit que son choix de la pédiatrie est une meilleure alternative que son deuxième choix, la cardiologie, car il permet une vie familiale et un congé de maternité. Le travail est aussi important pour Rebecca car c'est lui qui te définit socialement, te fournit une identité et une place dans la société.

« Si je suis pédiatre, ça serait plus simple dans le fond que si j'étais cardiologue mettons. Parce que cardiologue, il y a tout le temps des nouvelles affaires falque il faut vraiment que tu suives. Tu ne peux pas dire " Je vais prendre un congé de maternité pis quand je vais revenir, ça va tout être pareil ". Ça va avoir super gros changé. Pédiatre, c'est plus... Plus relax » (Rebecca, 3^e entrevue).

Finalement, pour Bélita, Marilou et Constance, fonder une famille ne fait pas partie de leurs projets. Elles aspirent à des styles de vie trépidants et préfèrent les voyages à la tranquillité de la vie familiale. Constance nous explique chercher la liberté. Elle ne veut pas d'attache et encore moins d'une vie routinière.

« Je ne crois pas au petit rêve de la petite famille, puis que ça va bien là. J'ai l'impression qu'il y a toujours la routine qui embarque là-dedans puis les problèmes, puis ... je sais pas. C'est un peu égoïste ma vision des choses, mais j'aime mieux faire ça par moi-même puis avoir le contrôle total sur ce que je vais faire. Une femme moderne » (Constance, 3^e entrevue).

Parmi les filles qui émettent des projets neutres et traditionnels, certaines ont tenu des propos intéressants sur l'influence du sexe avec la scolarité. Outre Ruth qui disait que les filles réussissaient mieux à l'école grâce à l'entraide entre pairs, Victo-

ria et Marie parlent du ‘sexe des matières’. Elles ont observé que de manière générale les filles préfèrent la biologie, alors que les garçons sont plus attirés par la physique. Pour Marie c’est une question d’affinité avec la matière, alors que pour Victoria les cours de physique sont plus adaptés pour les garçons puisqu’ils demandent des compétences en perception spatiale.

4.3.4. Projets mixtes traditionnel, neutre et non-traditionnel

Quelques répondantes ont nommé des projets traditionnels, non-traditionnels et neutres dans leurs aspirations professionnelles. On retrouve dans ce groupe dix étudiantes³¹. À la fin de leurs études, trois d’entre elles se dirigeront vers des domaines traditionnels³², deux iront dans des programmes neutres³³ et, finalement, deux filles en non-traditionnels³⁴. Ces deux étudiantes ont toutefois des projets professionnels neutres ou traditionnels, comme nous le verrons plus loin.

À l’entrée au programme, huit des dix étudiantes mentionnent un but précis pour expliquer leur choix de programme collégial. Seules Éliane et Gloria affichent de l’incertitude professionnelle en première entrevue. Gloria dit vouloir se garder toutes les portes ouvertes, mais penche plus du côté de la chimie et de la biologie. Dans le cas d’Éliane, elle est entrée en sciences de la nature suite aux conseils d’un conseiller en orientation rencontré au secondaire. Comme elle ne connaissait pas les programmes disponibles, elle s’est tournée vers lui pour la guider. Étant donné l’excellence de ses résultats scolaires, il lui a suggéré d’aller en sciences de la nature afin de s’ouvrir toutes les possibilités. Malheureusement, elle n’est pas satisfaite de son choix et pense à se réorienter si elle n’obtient pas de bons résultats. Elle parle de

³¹ Ces dix étudiantes sont : Greta, Bérangère, Iseult, Éliane, Isabella, Grâce, Réjeanne, Gloria, Georgianne et Valentine

³² Iseult, Éliane et Isabella

³³ Grâce et Réjeanne

³⁴ Greta et Bérangère.

la possibilité d'une technique en art ou en informatique. Les deux étudiantes déclarent que leur famille est peu scolarisée, et ne pouvait donc pas les aider dans leur choix d'orientation.

Dans tous les autres cas, le projet professionnel est clair. Réjeanne rêve d'optométrie, car elle aime la biologie. Grâce aimerait aller en biologie à l'université pour travailler avec les animaux, ce qui lui confirme son travail en animalerie. Isabella veut devenir médecin-légiste suite à la lecture de romans. Elle est attirée par le côté médecine (biologie), légale et policier du métier. Iseult hésite entre agronomie et enseignement, mais penche plus vers le deuxième car cet emploi se concilie bien avec la famille. Bérangère vise l'enseignement des sciences pour l'interaction avec les élèves, mais mentionne comme plan B la recherche scientifique, attirée par l'utilité sociale de cette carrière. Greta s'est inscrite en science afin de poursuivre en médecine, mais a changé d'orientation durant l'été et préférerait désormais la sexologie car elle est fascinée par ce domaine. Valentine poursuit l'ambition de devenir zoologiste, car elle aime les animaux bien que sa réelle passion soit les arts, ce qui n'offre pas de réels débouchés professionnels. Enfin, Georgia caresse le projet de continuer en médecine à l'université afin d'aider son prochain.

Au moment de la deuxième entrevue, alors qu'Éliane et Gloria se découvrent des objectifs professionnels, quatre étudiantes manifestent de l'incertitude vocationnelle. En effet, Réjeanne, Iseult, Isabella et Valentine remettent en question leurs projets initiaux. Réjeanne et Iseult découvrent de nouveaux intérêts grâce à leurs cours.

« J'aime trop de choses donc j'arrive pas à déterminer pis j'ai quand même de la facilité dans plusieurs domaines. Donc quelqu'un à mettons qui est pas capable de faire des sciences il va dire bon ben je vais aller en lettre, je vais devenir traducteur ou journaliste ou des choses comme ça mais comme c'est difficile de me limiter pis comme j'aime tout faire ben je veux difficilement couper quelque chose que j'aime faire » (Iseult, 2^e entrevue).

Isabella découvre que son projet initial, médecine légale, ne marchera pas à cause de ses difficultés académiques. Elle mentionne plusieurs options possibles, mais déclare être en réflexion. Elle veut trouver un emploi avec du contact humain, du travail solitaire et en équipe. Dans le cas de Valentine, ce sont des notes basses qui remettent en question sa place en science. Elle a pensé abandonner le programme, mais décide de poursuivre sous les conseils d'une amie qui affirme que c'est ce qu'il y a de mieux pour son avenir. Elle hésite présentement entre deux options : si elle sent qu'elle est prête à travailler, elle applique à l'université en biologie ou, idéalement, en écologie, dans le but de devenir écologiste car elle adore la nature et le travail solitaire. Deuxième option, elle s'inscrit en technique de graphisme car elle aime les arts et la création.

Les projets professionnels se sont aussi éclaircis dans le cas de Gloria et Éliane : elles veulent toutes deux se diriger en pharmacie. Elles disent aimer la biologie et vouloir du contact humain dans leur emploi, ce qu'offre cette carrière. Éliane ajoute vouloir ouvrir son propre magasin et dit que la pharmacie facilite conciliation travail/famille.

«Q92 : Comment tu imagines ta conciliation travail/famille éventuellement ou travail et...

R92 : Ah c'est ça si jamais je veux avoir une famille je vais juste m'arranger pour avoir une job qui prend moins de temps, travailler dans une pharmacie ça a tellement l'air pas difficile » (Éliane, 2^e entrevue).

En dernier lieu, à la deuxième entrevue, Greta, Bérangère, Grâce et Georgianne évoquent le même projet professionnel qu'à la première entrevue. Greta poursuit son désir d'aller en sexologie, malgré l'opposition de ses parents, particulièrement celle de son père. Elle avait d'ailleurs pensé changer de programme pour s'inscrire en sciences humaines, mais a continué en sciences sous la pression de ses parents. Ils lui ont proposé le notariat comme compromis à leur rêve de médecine, mais cela ne l'intéresse pas car il y a trop de comptabilité.

« J'ai dit c'est fini, j'ai dit j'aime pas ça faque je veux pas y aller en sciences. Faque y m'ont dit écoute tu peux t'en aller notaire ou toute ça. J'ai faite comme non. Pu de maths, pu de physique, pu de chimie, je veux des cours que t'sé juste à regarder les noms du cours... » (Greta, 2^e entrevue, L2890-2895).

Bérangère parle toujours de l'enseignement, car elle aime transmettre ses connaissances et que ce métier se concilie bien avec la vie familiale, mais dit avoir trouvé un nouvel intérêt, la biochimie. Elle parle de cette avenue comme un plan alternatif. Grâce planifie toujours se diriger en biologie, tout en spécifiant que c'est la biologie marine qui la passionne. Elle a découvert cet intérêt en écoutant des documentaires. Elle veut aider la nature. Georgiane a connu des difficultés académiques qui remettent en question son choix de médecine. Elle espère toujours entrer dans ce programme, mais cherche d'autres avenues. Elle pense à biologie, car elle aime les plantes et jardiner, ou à l'ingénierie car elle a déjà travaillé comme secrétaire pour des ingénieurs et a trouvé leur métier intéressant.

À la troisième entrevue, les projets sont bien définis pour toutes les étudiantes, bien que certaines n'aient pas encore fait leurs demandes à l'université car elles ont encore des sessions à terminer au collégial³⁵. Il n'y a que Georgiane, Grâce et Bérangère qui gardent le même projet tout au long de leur parcours collégial. Grâce persévère dans son idée jusqu'à l'admission au programme de biologie. Une fois entrée à l'université, elle se dit satisfaite de son choix. Elle souhaite se spécialiser en immunologie afin de « soigner l'environnement » et pense continuer ses études encore longtemps, peut-être jusqu'au post-doctorat. Bérangère est en deuxième année en chimie au moment de la troisième entrevue. Elle s'est inscrite dans ce programme avec le même objectif que mentionné dans les deux autres entrevues : enseigner les sciences au secondaire. C'est grâce à une professeure de chimie, qui a été un modèle pour elle, qu'elle a développé cette aspiration.

³⁵ Dans ce cas-ci, nous retrouvons Georgiane, Isabella, Valentine et Greta. Il est également à noter qu'il n'y a pas eu de troisième entrevue réalisé avec Gloria.

Contrairement à Grâce et Bérangère, la réussite de l'ambition de Georgiane, de devenir médecin, est plus hypothétique. L'étudiante connaît de graves difficultés académiques qui ont même donné lieu à son renvoi du cégep durant un an. Malgré tout, elle persévère en science et espère entrer en médecine. Elle planifie toujours d'ouvrir une clinique et engager son amoureux comme secrétaire. Toutefois, elle rencontre un orienteur, consciente qu'elle doit développer des plans alternatifs. Si elle ne peut être admise en médecine elle pense peut-être retourner travailler comme secrétaire ou continuer ses études en administration ou pâtisserie. Elle mentionne l'administration car elle aime les mathématiques et la pâtisserie car elle est bonne cuisinière.

Dans les cas de Valentine, Isabella, Réjeanne et Iseult, qui ont toutes connu un moment d'incertitude professionnelle au moment de la deuxième entrevue, les projets se sont clarifiés à la troisième entrevue. Valentine dit désormais se sentir plus adulte et prend son avenir au sérieux. Elle s'est informée sur les programmes universitaires disponibles et prévoit s'inscrire en écologie pour combler son intérêt pour l'environnement. De plus, elle dit que cette profession lui convient bien car il y a peu de contact humain et elle se décrit comme solitaire. Elle mentionne également les domaines du génie comme plan alternatif car elle a bien aimé ses cours de physique électrique. En outre, sa mère, qui lit dans les cartes, lui a prédit une carrière dans ce domaine. Elle regarde les opportunités qu'offrent ces deux programmes bien que sa préférence aille à l'écologie.

Pour Isabella, c'est l'ergothérapie qui ressort de la troisième entrevue. Elle se dit attirée par la possibilité d'aider les gens, par la variété des tâches et par l'interdisciplinarité de la profession. Son travail comme tutrice l'a aidée à cerner ses aptitudes et intérêts, bref à s'orienter. Lors du rappel, on apprend qu'Isabella a été refusée en ergothérapie et qu'elle a choisi sciences infirmières à l'université. Elle se montre satisfaite du revirement de situation et prévoit continuer dans ce programme. En ce qui concerne Réjeanne, c'est la découverte de la médecine qui caractérise sa

troisième entrevue. Suite à des rencontres avec le conseiller en orientation, le projet de médecine ressort. Elle est passionnée de chimie, de biologie et veut aider les gens. De plus, sa sœur est en médecine et lui parle de ses cours, ce qui a piqué la curiosité de la répondante. Elle sera acceptée en médecine et au rappel déclarera être enthousiasmée par ses cours. Iseult reparle de son projet d'enseignement du français au secondaire. Elle y avait pensé à son entrée au cégep, mais avait délaissé le projet ensuite, se découvrant de nombreux autres intérêts. Elle s'est finalement fixée sur ce but dans l'espoir de transmettre sa passion pour la matière et d'avoir un impact au niveau local. Elle se dit poussée par sa mère qui voulait qu'elle entreprenne de longues études. Toutefois, ce sont ses expériences comme tutrice qui ont confirmé son choix.

Finalement, Éliane conserve le même projet qu'à la deuxième entrevue alors que Greta change d'orientation. Éliane entretient son projet de pharmacie et s'y voit admise. Elle se dit que ce sera un bon emploi, car c'est payant, qu'elle pourra ainsi travailler à temps partiel et aura du temps pour d'autres projets (écriture, art, famille, etc.).

« Oui c'est payant. Moi je me disais peut-être que je pourrais genre juste travailler à temps partiel pour avoir assez d'argent. [...] Comme ça ben je pourrais faire plein d'autres choses durant le reste du temps qui me resterait. Je pourrais faire de l'art pis essayer d'écrire un livre, t'sais plein d'autres choses qui m'intéressent » (Éliane, 3^e entrevue).

Greta a abandonné son projet de sexologie à cause de la pression exercée par ses parents et prévoit s'inscrire en droit. Elle dit qu'elle avait déjà pensé devenir avocate au secondaire, mais ses parents l'en avaient découragée en lui disant qu'il n'y avait pas de débouché. Après renseignement, elle apprend que le droit international possède un haut taux de placement. Au moment du rappel, on apprend qu'elle s'est finalement inscrite en génie mécanique. Elle a été admise en droit, mais a pris trop de temps pour répondre et a perdu sa place. Elle s'est inscrite en génie car elle réussissait

bien en science, mais n'aime pas cela. Elle ne s'imagine pas devenir ingénieure et prévoit se réorienter en droit la session suivante.

Du point de vue des aspirations personnelles, les étudiantes ayant émis des projets traditionnels, neutres et non-traditionnels se divisent en deux groupes : celles qui veulent fonder une famille et celles qui misent sur l'avancement de leur carrière. Dans le premier groupe nous retrouvons Grâce, Bérangère, Iseult, Isabella et Éliane. Toutes affirment que la famille est une priorité pour elles. L'achat d'une maison, afin d'y élever leurs enfants, fait également partie de leur plan. Elles parlent toutes de la conciliation travail/famille. Pour Grâce et Isabella, on verra cela plus tard, mais elles n'envisagent pas de grosses difficultés puisque les autres y arrivent bien. Les trois autres disent que leur choix de carrière est en lien avec leur désir d'avoir des enfants. Elles veulent un métier qui leur permettra d'avoir des temps libres.

« Je veux avoir des enfants aussi, je veux avoir plein d'enfants fait que c'est ça partir pis amener les enfants en camping pis faire des choses [...] je vais vouloir avoir du temps pour ma famille pis être un peu chez nous pis c'est ça. Voir un peu mes enfants grandir. Je veux voir passer des beaux moments comme ça. C'est ça mais en même temps je veux être capable d'aimer ma job pis d'être contente d'y aller pis quand même donner du temps aussi là mais ça le temps c'est souvent partie de mes conversations mais tsé c'est ça être contente pis savoir que je le fais bien. Fait que c'est donc avoir des enfants pis une job agréable, se sentir utile dans notre société. En gros c'est ça mes projets» (Iseult, 2^e entrevue).

Pour Éliane, avoir sa pharmacie lui permettra d'établir ses propres horaires en fonction de sa famille, alors que Bérangère nous dit qu'elle ajustera son nombre d'heures de travail en fonction de son mari afin de se dégager le plus de temps possible pour s'occuper de la famille.

Greta, Valentine, Réjeanne, Georgiane et Gloria ne font pas de projet de vie familiale. Georgiane se dit trop vieille à 43 ans pour fonder une famille. Elle préfère se concentrer sur ses projets scolaires (finir son cégep) et professionnels (devenir mé-

decin). Réjeanne et Gloria hésitent quant à leur avenir. De toute manière, leurs priorités sont la scolarité et ensuite la carrière dans les deux cas. En dernier lieu, Greta et Valentine se décrivent comme des femmes de carrière. Elles n'envisagent pas de vie de famille pour l'instant, mais des emplois trépidants. Bref, elles ont de l'ambition.

« R109 : Je veux une maison [Hein!] Je veux une maison puis, travailler, être une femme de carrière. Je ne veux pas de famille pour l'instant. Q110 : C'est quoi une femme de carrière? R110 : Heu, c'est une femme qui va être capable de faire 70 heures par semaine. Non, mais une femme de carrière, j'aimerais être, pas reconnue, mais tsé avoir une plus grosse annonce dans les pages jaunes, pas avoir juste mon petit nom, dans une petite compagnie d'avocates là. Tu peux travailler pour le Cirque du Soleil ou une grosse compagnie internationale là » (Greta, 3^e entrevue).

4.4. Conclusion

La description du discours des étudiantes quant à leurs projets scolaires et professionnelles nous permet de s'apercevoir que le cégep est une étape importante dans la construction du projet professionnel. La majorité des répondantes ne conservent pas les mêmes ambitions professionnelles tout au long de leur scolarité collégiale. Le cégep est une phase de découverte où les étudiantes sont confrontées à de nouvelles matières. Par exemple, l'initiation à la physique a convaincu quelques unes d'entre elles de se diriger vers l'ingénierie. C'est également une période où leurs goûts et intérêts varient, ainsi leurs options changent souvent.

Nous avons ainsi observé une grande variation dans les projets énoncés. Ce qui est le plus étonnant, c'est qu'elles évoquent souvent des professions ou des programmes universitaires qui n'ont que très peu de liens ensemble. On aurait pu croire qu'elles auraient priorisé un champ, c'est-à-dire que si une fille mentionne vouloir se diriger en pharmacie elle planifierait d'autres objectifs en sciences de la santé. Toutefois, plusieurs étudiantes voguent d'un métier à l'autre, pouvant mentionner médecine et pilote de brousse dans la même entrevue. Ces amalgames de métiers mentionnés

démontrent bien qu'elles sont dans une phase de recherche et de collecte d'informations. D'ailleurs, plusieurs étudiantes révèlent manquer d'informations afin de prendre une décision éclairée. De plus, lorsqu'elles sont questionnées sur les professions envisagées, rares sont celles qui peuvent décrire les tâches et compétences reliés à sa pratique. Bref, elles manquent d'informations sur le marché du travail.

Une dernière remarque concerne la caractéristique traditionnel/non-traditionnel des professions évoquées. La majorité des filles n'évoquent pas cette caractéristique comme facteur décisionnel. En fait, la majorité des filles semblent ignorer dans quelles catégories leur projet professionnel se trouve. Cela n'est pas important pour elles. Elles se dirigent en grande partie vers des domaines traditionnels sans savoir qu'elles reproduisent ainsi la division sexuelle du travail.

CHAPITRE V

ANALYSE DESCRIPTIVE

Dans le cadre du chapitre précédent, nous avons décrit le discours des filles sur leur projet scolaire et professionnel. Cette brève description nous permet de s'apercevoir qu'elles mobilisent plusieurs arguments afin de justifier leur orientation. Les logiques d'action qui les mènent à choisir une option parmi l'univers des possibles sont multiples. Nous poursuivrons l'analyse, dans ce chapitre, en suivant deux pistes. Dans un premier temps, nous chercherons à dégager le poids subjectif de chaque registre d'action dans le discours des étudiantes sur leur choix scolaire et professionnel. Dans un second temps, il s'agit d'examiner les articulations des registres dans les même propos des répondantes.

5.1 Facteurs retenus pour inscrire une répondante dans les différents registres d'actions

Avant d'entrer dans l'analyse descriptive, revenons un instant sur les facteurs retenus pour inscrire les répondantes dans les différents registres d'action. Dans le cas de la mobilisation sociale, nous avons placé les étudiantes ayant parlé de l'influence de leur parent, particulièrement de la mère, dans la poursuite de leur étude. Pour ce qui est de la scolarisation différenciée, nous avons inclus les filles soulignant la découverte, la préférence ou l'inintérêt pour une ou des matières académiques pour expliquer leur choix de formation. Nous avons classé dans sentiment d'efficacité personnelle les filles qui spécifiaient que leur habileté ou leur difficulté dans certaines matières académiques les avait amener à considérer certains choix et s'éloigner d'autres possibilités. Quant à la socialisation, nous y avons mis toutes les filles émettant des commentaires reliés à leur socialisation pour expliquer leur choix. Finalement, nous avons distingué les filles ayant mobilisé le choix rationnel toutes celles qui rationalisaient

leur choix, que ce soit en terme de conciliation travail-famille ou en terme de rémunération ou de chance de réussite.

5.2 Projet final traditionnel, non-traditionnel ou neutre

Ayant au départ choisi d'inclure dans notre échantillon les filles émettant des projets scolaires et professionnels traditionnels durant leur parcours collégial, nous retrouvons, au final, certaines filles se dirigeant vers des domaines non-traditionnels ou neutres. En effet, quatre étudiantes ont choisi des projets non-traditionnels alors que six filles persévèrent dans des programmes universitaires neutres.

Les filles ayant un projet final non-traditionnel se distinguent par le fait que la scolarisation différenciée est l'élément principal expliquant leur orientation dans la presque totalité des cas, sauf dans celui d'Ève où ce registre d'action apparaît secondaire. La socialisation vient également, mais comme argument secondaire plutôt qu'élément central. Bref, il ressort du discours des filles se dirigeant vers des domaines non-traditionnels que la socialisation et la scolarisation, avec des variantes indi-

Tableau 5.1 : Logique d'action menant au projet final

Nom ³⁶	Projet terminal	EPG ou non	Origine ethnique	Mobilité sociale	Scolarisation	Sentiment d'efficacité personnelle	Socialisation	Choix rationnel
Filles terminant dans des domaines traditionnels								
Bélita	Ergothérapie	Non-EPG	QC	3		3	1	2
Bérangère	Chimie (enseignement)	EPG	QC		1		2	2
Beverly	Psychologie	Non-EPG	QC		2		1	2
Bianca	Physiothérapie	EPG	allemande	3		3	2	1
Brittany	Psychologie	Non-EPG	QC		1	3	2 (3)	3
Céleste	Ergothérapie	Non-EPG	Haïtienne	3	3		1	2
Charlotte	Technique de travail social	Non-EPG	QC	3	3		1	2
Chloé	Ergothérapie	EPG	QC	3			1	2
Éliane	Pharmacie	EPG	QC		2	3	1	3 (2)
Elsa	Pharmacie	Non-EPG	QC	3	2		1	2
Gaëlle	Psychologie	Non-EPG	Congo-laise/chinoise		2		1 (3)	2
Georgia	Soins infirmiers	EPG	QC		1		2	
Grâce	Biologie	Non-EPG	QC		1		2	2
Iasmina	Enseignement	Non-EPG	QC		2	2	1	
Isabella	Soins infirmiers	EPG	QC	3	2		1	
Iseult	Enseignement	Non-EPG	QC		2	2	1	2
Gloria	Pharmacie	Non-EPG	Haïtienne	3	2		1	
Gwendoline	Ergothérapie	Non-EPG	QC		2	3	1	

³⁶ Légende : 1 = argument central 2 = argument secondaire 3 = arguments décentrés du choix (ex : Ne pas aller en médecine, car on n'a pas les notes ou influences de la mère dans la persévérance aux études).

Marie	Pharmacie	Non-EPG	QC	3	2	3	1	
Marlène	Psychologie	EPG	libanaise	3	1		2	3
Mélissa	Optométrie	Non-EPG	QC	3			1	2 (3)
Marilou	Physiothérapie	Non-EPG	QC		2		1	
Rebecca	Pédiatrie	Non-EPG	QC		2		1	2
Rose	Physiothérapie	Non-EPG	QC	3	2		1	2
Valentine	Biologie	EPG	QC	3	2	3	1	2
Valérie	Littérature ou sociologie	Non-EPG	QC		1	3	2	
Victoria	Biologie	Non-EPG	QC		3	3	1	2
Vivianne	Pharmacienne	EPG	QC	3			1	2

Filles terminant dans des domaines non-traditionnels

Élisabeth	Génie physique	Non-EPG	QC		1		2	3 (2)
Ève	Génie mécanique	Non-EPG	QC		2			1 (3)
Greta	Génie mécanique	Non-EPG	QC	3	3 (1)		2	
Vania	Actuariat	Non-EPG	Corée du Sud	3	1	2	2	2

Filles terminant dans des domaines neutres

Claire	Géopolitique humaines profil environnement	Non-EPG	QC		1 (3)		2	
Galina	Droit	Non-EPG	QC	3	2		1	2
Réjeanne	Médecine	Non-EPG	QC		2	2	1	
Ruth	Microbiologie	Non-EPG	QC	3	1	3	2	2
Constance	Journalisme	Non-EPG	QC			3	1	2
Georgianne	Médecine	EPG	QC			3	1	2

duelle sont en rupture avec les stéréotypes sexistes. Ces étudiantes affectionnent des matières (mathématiques et physique) qui s'éloignent des clichés et leur famille leur offre un environnement qui les incite à affectionner les sciences. Par exemple, Vania suit des cours de mathématique individuelle dès son entrée en maternelle alors que les parents de Greta et Élisabeth les exhortent à choisir les sciences aux collégiales. L'environnement familial composé de scientifiques les a fortement influencées. L'école vient fortifier une socialisation marginale.

Dans le cas des filles choisissant des programmes universitaires neutres, nous remarquons qu'elles mobilisent sensiblement les mêmes registres d'action que les filles ayant choisies des domaines traditionnels. La socialisation est l'argument central de leur choix, alors que les approches du choix rationnel, de la scolarisation différenciée et du sentiment d'efficacité personnelle viennent en appui. Ces étudiantes sont toutefois proportionnellement plus nombreuses à mentionner des éléments de rationalité pour justifier leur choix. De plus, la logique du choix rationnel se distingue dans leur cas par l'accent mis sur l'insertion professionnelle plutôt que sur la conciliation travail/famille.

5.3 Les poids des différents registres

5.3.1 La mobilité sociale : un rôle périphérique

La première observation que la lecture du tableau nous a révélée concerne la mobilité sociale. Chaque fois qu'une étudiante a mentionné la mobilité sociale comme argument justificateur des choix scolaires, elle a mentionné l'influence de sa mère³⁷ sur sa scolarisation³⁸. Cet argument apparaît périphérique dans leur discours,

³⁷ Cette influence prenant source dans une volonté de progression ou de mobilité sociale.

³⁸ Les répondantes n'ont pas parlé de mobilité sociale en terme historique, sauf dans le cas de Ruth qui parle de l'avancée des femmes en médecine. Toutefois, elles sont plusieurs à mentionner l'influence de leurs mères sur leurs scolarités.

c'est-à-dire non directement ou immédiatement centré sur le choix de programme. Les filles discutent avec leur mère de leurs décisions, ces dernières les encouragent à persévérer aux études et s'assure du bon rendement scolaire de leurs filles. Toutefois, ce soutien est secondaire par rapport aux dimensions intervenant dans le choix de programme.

Bien que le père soit également consulté au moment de choisir leur programme d'études, c'est avec leur mère que les filles parlent de leurs projets d'avenir.

« Q152 : Pis là qu'est-ce que tes parents disaient au juste hier là de tes doutes [à persévérer en science] ?

R152 : Ma mère est correcte avec ça. À dit pas de problèmes, c'est qu'est-ce que tu veux faire. Ma mère a compris sauf que mon père est plus ou moins au courant de mes études. Dans le sens que je suis plus proche de ma mère que de mon père. » (Marlène, 1^{re} entrevue).

Si les étudiantes affirment davantage se confier à leur mère, c'est que ces dernières sont perçues comme des confidentes. De plus, les mères offrent souvent une rétroaction positive au projet, c'est-à-dire qu'elles confirment l'orientation en affirmant bien voir leurs enfants dans ce domaine. Elles rassurent donc les étudiantes quant à leur choix.

Outre leur rôle de support, les mères offrent également de l'encouragement dans la poursuite des études. Plusieurs interviewées nous ont affirmé que continuer les études était essentiel pour leur mère. Certaines vont même jusqu'à déclarer ressentir une certaine pression. *« Mais ma mère a toujours dit que les études c'était très important pour elle pis que tsé, si on pouvait faire passer ça avant d'autre chose »* (Bélita, 1^{re} entrevue). Si les mères espèrent voir leurs filles persévérer aux études supérieures, c'est qu'elles veulent leur offrir un bon avenir, c'est-à-dire que par la scolarité qu'elles acquièrent une profession intéressante. De plus, dans certains cas, le fait que la mère n'ait pas complétée d'études postsecondaires les conduisent à inciter leur fille à obtenir un diplôme. *« Nos parents nous ont toujours poussés à aller à*

l'université. C'est pas une obligation, mais c'est comme eux autres, ils n'ont pas fait d'études puis ma mère, elle a toujours été déçue de ça puis, c'est comme : "Je veux que vous alliez à l'université." » (Isabella, 3^e entrevue).

Le souci des mères pour la poursuite des études postsecondaires de leur fille se traduit parfois par leur préoccupation pour les rendements scolaires. Les mères ont quelquefois tendance à suivre la scolarité de leur fille avec attention, comme le décrit Terrail. Elles discutent avec leur fille du déroulement de leur scolarité et s'inquiètent de leurs résultats. Par exemple, Gloria décrit sa mère comme sévère. Elle dit que si son père se désintéresse de ses notes, ce n'est pas le cas de sa mère qui lui demande des explications si elle n'obtient pas des scores suffisants.

« Ma mère elle capote quand j'ai un échec. Pis elle me dit change ta disponibilité au travail, tu travailles plus parce qu'y faut que tu fasses tes cours. [Ok], Mais mon père lui, ce n'est pas quelqu'un qui va me chicaner [...] Mais comme mon père y m'a pas chicané, mais ma mère ça été comme... elle a parlé, elle a parlé, elle a parlé... » (Gloria, 2^e entrevue).

Bref, des mères encadrent la scolarité de leurs filles afin de leur donner de bonnes habitudes de travail et les aider à réussir.

Une autre forme d'influence des mères sur les projets scolaires et professionnels de leur fille est de leur suggérer des avenues. En effet, quelques mères se préoccupent tant de l'orientation de leur enfant qu'elles leur proposent directement des orientations. Si, dans la majorité des cas, ce ne sont que de simples suggestions, il arrive parfois qu'une véritable pression soit exercée. Par exemple, Greta a rempli une demande en médecine pour plaire à sa mère, bien qu'elle ait abandonné l'idée d'entrer dans ce programme. Dans le cas de Valentine, sa mère aimerait bien voir sa fille devenir ingénieure.

« Sauf que par exemple, ma mère n'arrête pas de vouloir me pousser plus vers ingénierie là. Q159 : Pourquoi? Qu'est-ce qui la... R159 : Elle

dit tout le temps : je l'ai toujours vu que tu serais bonne en ingénierie. Parce que, elle, elle a fait des affaires tsé, la numérologie, tire aux cartes [...] Q161 : Qu'est-ce que ça fait ça que ta mère, que tu sentes que ta mère veuille te pousser vers le génie? R161 : Elle, elle a le don de nous faire sentir coupable, même si on n'est pas coupable de rien. » (Valentine, 3^e entrevue).

Toutefois, aucune fille n'a répondu à la pression maternelle par l'affirmative, c'est-à-dire que malgré les suggestions de leur mère, les étudiantes ont préféré entreprendre d'autres projets scolaires et professionnels que ceux suggérés.

Les mères se mobilisent autour des études de leurs filles afin de leur assurer un meilleur avenir. Plusieurs filles affirment que le fait que leur mère n'ait pas d'études supérieures les amène à rechercher une meilleure réussite pour leurs filles. En effet, les étudiantes de première génération (EPG) mentionnent plus souvent des éléments de mobilité sociale que les non-EPG. D'autres étudiantes rapportent à leur origine ethnique le rôle de leur mère dans leurs projets scolaires et professionnels. Comme leurs parents sont immigrants, ils n'ont souvent pas eu d'études et occupent des emplois précaires. Ils désirent que leurs filles réussissent. Ils se retrouvent dans une situation de mobilisation scolaire afin que leurs enfants puissent avoir une intégration professionnelle plus intéressante. C'est le cas de Vania, Marilou, Marlène, Marie et Vivianne. De plus, ces dernières ajoutent que l'exemple de leurs mères les convainc de rester sur les bancs d'école. Elles veulent avoir une profession pour ne pas connaître le même sort que leurs mères. La mère de Marie est monoparentale et doit s'occuper de ses 4 enfants seule avec un maigre salaire. La mère de Vivianne est dans une situation analogue. Vivianne complète le tableau en disant que sa mère n'avait ni le temps ni l'éducation pour stimuler intellectuellement ses enfants, ce que la répondante déplore. La mère de Marilou est retournée vivre chez ses parents suite à son divorce. Elle désire retourner aux études, car elle n'a pas d'emploi, mais trouve cela difficile à son âge. Les difficultés de sa mère motivent Marilou à persévérer.

Ce qui importe de retenir est que la mobilité sociale explique la poursuite aux études et également, dans certains cas, la réussite scolaire. Les mères encouragent leurs filles à persévérer et certaines leur fournissent des outils académiques (aide aux devoirs, suivi des travaux, etc.) pour y arriver. C'est chez les EPG et celles ayant une origine ethnique autre que québécoise que la pression se fait le plus ressentir. Toutefois, même quand elles mettent de la pression pour que leur fille choisisse une avenue particulière, aucune étudiante n'a affirmé avoir construit son projet professionnel selon les consignes maternelles. Au contraire, elles ont plutôt tendance à discuter avec leur mère de leurs décisions, sans toutefois choisir leur futur métier selon les désirs de ces dernières.

La mobilité sociale est donc un registre d'action périphérique au choix de carrière. Nous confirmons donc les conclusions de Terrail qui affirmaient que la recherche de la mobilité sociale, entérinée par l'appui des mères, expliquait l'entrée massive des femmes en éducation, de même que leur réussite et leur persévérance. « Leur réussite et leur mobilisation trouve chez les parents, et particulièrement dans la complicité maternelle, une condition de possibilités essentielle, encouragements au quotidien et caution symbolique tout à la fois » (Terrail, 1992, 53). De plus, nos données confirment les déductions de Baudelot et Establet qui voyaient dans les statistiques un double mouvement de mobilité sociale et de reproduction. Mobilité sociale, dans l'accès massif des femmes aux études postsecondaires et reproduction dans les choix d'orientation.

Finalement, le registre de la mobilité sociale met en évidence un triple mouvement de mobilisation. Premièrement, celle des femmes qui accèdent à l'autonomie financière par le travail rémunéré et franchissent, en tant que groupe social, de nouvelles barrières. Un deuxième mouvement est celui des EPG qui en accédant à l'école parviennent, ou y aspirent, à de nouveaux statuts sociaux et économiques. En dernier lieu, il y a celui des immigrants qui visent une intégration professionnelle plus facile que celle de leurs parents dans la société d'accueil.

5.3.2 Le recours à la scolarisation différenciée

Le recours à des arguments relevant de la scolarisation différenciée se manifeste par le choix des matières ainsi que la perception d'un traitement pédagogique différent entre les garçons et les filles.

La majorité des filles ayant évoqué la découverte d'une matière durant leur scolarité comme justification de leur choix de carrière se dirigent finalement vers des domaines traditionnels. Il faut dire que règle générale, les étudiantes ayant des projets traditionnels, apprécient la chimie et la biologie. Cet intérêt pour ces matières se traduit en orientation vers les sciences de la santé. *« Je m'en vais en biologie l'année prochaine et puis... C'est bio, chimie, c'est les sciences de la santé que j'aime »* (Grâce, 3^e entrevue).

Il arrive que la découverte d'une nouvelle matière durant la scolarité collégiale constitue un événement important du choix des filles. Or, la découverte d'une nouvelle matière ou d'un nouveau champ de connaissance comme motif de réorientation est principalement ressortie chez les filles ayant choisi des domaines non traditionnels. Elles affirment toutes avoir opté pour leur projet professionnel en raison d'un cours ou d'une matière particulièrement appréciée. Que ce soit les mathématiques dans le cas de Vania ou l'intérêt pour la physique dans celui d'Ève, elles ont toutes les quatre choisi en raison de la découverte d'une matière, ce qui indique que dans certains cas l'école peut contrer une socialisation traditionnelle plutôt que simplement la reproduire.

Dans d'autres cas, la découverte de nouveaux intérêts grâce à des cours supplémentaires peut être suffisante pour provoquer une réorientation hors des sciences. Par exemple, suite à plusieurs échecs Galina juge que sa place n'est pas en science.

Son appréciation positive du cours d'administration des affaires suivi en première session, surtout la matière sur les aspects juridiques, l'a décidé à se réorienter en droit afin de travailler comme avocate pour de grandes entreprises. Un autre cas de figure est celui des étudiantes inscrites en double DEC. Plusieurs affirment préférer leurs cours de sciences humaines à ceux de sciences, ce qui les amène à privilégier des avenues hors des sciences, mais pas nécessairement dans des domaines non-traditionnels.

La décision de se diriger vers un domaine peut également se réaliser par l'élimination d'autres avenues. C'est le cas de certaines étudiantes qui avait envisagé diverses options, mais suite à la découverte d'une matière préfère se tourner vers certaines avenues. Par exemple, les cours de physique découragent plusieurs filles à s'orienter en ingénierie. Éliane avait pensé se diriger en génie informatique au début de son parcours, mais change d'idée suite d'une mauvaise expérience en physique. *« Pis comme je ne veux plus m'en aller ingénieure parce que j'aime pas la physique ben j'ai changé de profil »* (Éliane, 2^e entrevue). Le désintérêt pour les cours de science peut également provoquer une réorientation vers des professions non scientifiques, comme le travail social dans le cas de Charlotte.

En d'autres mots, nous devons admettre que l'école peut, dans certaines conditions, renforcer la socialisation traditionnelle mais également ouvrir sur d'autres possibilités. Notre analyse laisse apparaître trois conditions : la découverte d'une discipline inconnue jusqu'alors, un mode de présentation des disciplines différent, ce qui éveille l'intérêt et des échecs scolaires qui ferment des avenues possibles.

Du côté de l'origine sociale, on remarque que les EPG sont plus nombreuses à mentionner cette logique d'action comme l'élément central de leur orientation, mais que les non-EPG la mobilisent plus souvent que ces premiers comme argument secondaire ou périphérique. On peut donc supposer que l'intérêt pour la matière vient compenser, dans le cas des EPG, une socialisation déficiente comme le prétend Fe-

louzis qui affirme que les filles provenant de classes sociales défavorisées transformeront leur désavantage scolaire en « amour » pour l'école afin de pallier aux obstacles qui prennent racine dans leur origine sociale. Du point de vue de l'origine ethnique, la différence se fait sentir dans le type de cours apprécié. Par exemple, Vania préfère les mathématiques à la biologie car cette matière demande moins d'habileté langagière. Elle se tournera effectivement vers l'actuariat.

Bref, l'intérêt ou le désintérêt pour une matière peut mener à la construction ou à la réorientation d'un projet scolaire et professionnel comme le démontrent les cas cités ci-haut. Il est important de souligner la division physique/biologie ou génie/sciences de la santé. En effet, la majorité des répondantes rejettent les métiers reliés à la physique et prévoient se diriger en sciences de la santé à l'image des tendances sociales présentées dans le premier chapitre. Au collégial, les choix sont souvent modifiables et, à cet égard, les cours suivis ont une influence réelle sur les orientations, particulièrement sur les réorientations. Cependant, notre enquête ne nous permet pas de déterminer si l'attention différenciée des professeurs par matière selon le sexe a joué un rôle effectif sur leur processus d'orientation, comme le prétend les tenants de cette approche (Mosconi 1994, Stanworth 1983, Baudoux et Noircent 1997).

5.3.3 Sentiment d'efficacité personnelle³⁹

Le tableau 5.1 nous indique que le sentiment d'efficacité personnelle est le registre d'action le moins utilisé dans le processus d'orientation chez nos répondantes. En outre, quand il ressort dans le discours des répondantes c'est le plus souvent comme argument secondaire ou périphérique. Ce constat est surprenant, car notre

³⁹ Rappelons que le sentiment d'efficacité personnelle est en fait un continuum. Ainsi, les individus percevront leur sentiment d'efficacité ou d'inefficacité selon un degré de compétence ressenti selon une tâche donnée.

échantillon est formé d'excellentes étudiantes inscrites dans un programme pré-universitaire contingenté. Nous aurions pu nous attendre que la facilité d'apprentissage dans certaines discipline ressorte pour expliquer l'orientation

Dans la majorité des cas, elle est utilisée comme argument périphérique dans le choix de programme. Par exemple, au moment de choisir leur programme d'études des répondantes déclarent avoir opté pour les sciences, car elles avaient de la facilité dans ces matières au secondaire. Elles percevaient détenir une compétence en ces domaines. « *Ben j'ai toujours été bonne en sciences là euh... En physique pis en chimie, j'avais des bonnes notes. Faque je me suis dit je vas aller en sciences de la nature ça va ouvrir les portes pis t'sé, j'ché que j'aurai pas trop de misère* » (Marie, 1^e entrevue). À l'instar de Marie, elles croient que leur aisance en science au secondaire leur permettra de réussir au collégial. Dans le cas de Réjeanne, c'est plutôt un sentiment d'incompétence en sciences humaines et en art qui l'ont conduit en sciences. Comme elle voulait aller à l'université, elles devenaient la seule voie possible.

Les théoriciens de cette approche affirment que les sentiments de compétence positifs orientent davantage que les sentiments dits négatifs. Ruth nous dit que c'est sa recherche pour l'expo-science qui l'a inspiré à se diriger en microbiologie. Elle y a non seulement développé un intérêt pour cette matière, mais également une confiance dans les habiletés nécessaires pour devenir microbiologiste. Éliane déclare à la première entrevue vouloir ouvrir sa propre entreprise informatique puisqu'elle se débrouille très bien dans la création de site web.

« Peut-être que j'aimerais me partir une petite entreprise je ne sais pas, de vente d'ordinateurs, quelque chose de relax qui marcherait quand même pas pire. Je pourrais faire ma publicité tout ça, ça rapprocherait un peu l'art parce que j'en ai souvent fait, ben j'ai fait des pages web pour des compagnies, donc je pourrais refaire cela » (Éliane, 1^e entrevue).

Elle changera de plan et s'orientera finalement en pharmacie. Iasmina et Iseult se dirigent toutes deux vers l'enseignement. Leurs expériences comme tutrices a été décisives. Elles soutiennent que les étudiants aidés ont réussi grâce à elles. Cette expérience leur confirme qu'elles ont les habiletés pour réussir comme professeures. « [...] *pis maths au secondaire, ben aussi avec mon tutorat ça m'a montré que j'étais capable d'aider le monde* » (Iasmina, 2^e entrevue, L1498-1500).

Les sentiments de compétence jouent également en périphérie en détournant les étudiants d'un objectif professionnel. Brittany, Iseult, Bianca, Valentine et Éliane mentionnent un projet lié au domaine des arts à un moment ou un autre de leurs parcours au cégep. Elles affectionnent la création, mais disent ne pas avoir assez de talent pour faire carrière. Par exemple, Brittany est passionnée de danse, mais sait qu'elle n'arrivera jamais à en faire au niveau professionnel. « [...] *c'est que devenir danseur, encore une fois c'est une question de talent un peu, ce n'est pas très réaliste de ma part. Je peux avancer c'est sûr, mais je ne deviendrai jamais au niveau professionnel* » (Brittany, 1^e entrevue).

Quand nous examinons les facteurs sociaux comme l'origine sociale, nous remarquons que seules les non-EPG mentionnent cet argument en appui. Elles sont également plus nombreuses que les EPG à utiliser les sentiments d'efficacité personnelle comme argument périphérique. Nous pouvons émettre l'hypothèse que si les EPG n'utilisent pas les sentiments d'efficacité personnelle pour s'orienter⁴⁰ c'est qu'elles ont de la difficulté à percevoir leur compétence. En effet, lire dans sa réussite scolaire des compétences demandent une capacité d'abstraction et de transposition qui, nous émettons l'hypothèse, leur semble déficiente. Du côté de l'origine ethnique, il n'y a pas de différence marquée.

⁴⁰ Les sentiments d'efficacité personnelle répertorié chez les EPG étant tous de nature négatif, donc des sentiments d'incompétence les éloignant d'une orientation.

Le discours des répondantes quant à leurs projets scolaires et professionnels nous a permis de constater qu'il est juste d'affirmer que le fait de percevoir des compétences ou non joue sur leurs orientations. Toutefois, cette approche ne s'est pas révélée centrale dans la majorité des cas observés, contrairement à ce que prédisait Bandura.

5.3.4 L'impact de la socialisation

Une lecture rapide du tableau 5.1 nous permet de souligner le rôle centrale de la socialisation qui intervient dans presque tous les cas étudiés et qu'elle est l'élément principal qui explique le choix d'orientation. Sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle, la socialisation a comme conséquence de distribuer, au moins culturellement et symboliquement, les professions selon le sexe. Les filles trouveront alors naturel de se diriger vers des domaines traditionnels, ce qui peut se traduire par le recours à une argumentation où le choix pour telle ou telle professions allait de soi. Nous avons cherché à saisir dans leur discours les 'allant-de-soi'.

S'il est vrai que les répondantes offrent des justifications bien minces pour parler de leur choix de carrière, il est rare qu'elles affirment que leurs aspirations professionnelles soient naturelles ou allant de soi. « *Donc moi au secondaire je me suis dit je vais faire sciences, ça allait de soi, je ne me suis pas posé la question* » (Beverly, 1^e entrevue). Quant au choix de programme universitaire, seule Grâce dit que cette décision allait de soi. « *Je rencontrais des gens pis là, "Ah, oui, qu'est-ce que tu fais dans la vie?" "Ben là, j'étudie au cégep..." "Ah, pour faire quoi?" "Pis là je disais spontanément" Ben je sais pas, mais sûrement que je vais aller en biologie à [l'UQAM]* » *ça allait de soi, dans ma tête* » (Grâce, 3^e entrevue). En fait, à l'exception de son intérêt « naturel » pour la biologie, Grâce ne peut expliquer pourquoi elle veut travailler dans ce domaine.

Les étudiantes utilisent cependant d'autres expressions comme « être à sa

place » qui révèlent que leurs choix relèvent de la socialisation. Les répondantes empruntent cette expression pour exprimer le fait que le programme correspond à leurs attentes. Dans bien des cas, ne pas se sentir à sa place est une justification suffisante pour abandonner le programme. « *Fauche les sciences d'la nature c'était pas ma place du tout là* » (Georgia, 2^e entrevue). Dans d'autres cas, se sentir à sa place aide à la persévérance. D'autres expressions utilisées par les étudiantes trahissent la dimension quasi naturelle de leurs projets. Elles emploient des figures de style comme « c'est ma branche », « ce projet me correspond bien », « c'est moi ça », « ça comble mes intérêts », « ça m'attire » et « ça a cliqué avec ce projet » afin d'expliquer leurs orientations vers certaines avenues. Bref, ce qu'elles déclarent c'est que leurs projets scolaires et professionnels sont en accord avec leurs personnalités sans sentir la nécessité de poursuivre la justification de leur choix. Or, la personnalité est en partie une construction sociale dont le sexe est une importante dimension identitaire.

Les affinités exprimées afin de légitimer leurs projets scolaires et professionnels dévoilent également que la socialisation est à la base de l'édification de leurs ambitions. Nous savons que les goûts et intérêts sont socialement construits et que le sexe joue un rôle dans leurs attributions. Généralement, les femmes sont associées aux soins, à la littérature, aux communications et à la créativité, alors que les hommes sont associés dans l'imaginaire collectif à la recherche scientifique, au travail solitaire et à la démonstration de la force. La principale raison évoquée par les étudiantes pour expliquer leurs choix de carrière est le contact humain. Elles recherchent un métier où elles pourront aider des gens.

L'intérêt des filles pour la biologie et les sciences de la santé en général peut être également relié au rôle traditionnel des femmes dans la division sociale du travail. Comme mentionné plus haut, les répondantes ont affirmé aimer la biologie et vouloir principalement se diriger en sciences de la santé. Leurs intérêts pour ces matières et ces professions ne sont toutefois généralement pas expliquées. Or, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'intérêt des filles pour les sciences de la santé et les

matières qui y sont rattachées est lié au rôle traditionnel des femmes dans les soins aux personnes.

La socialisation agit également comme argument secondaire. Dans certains cas, les filles évoquent un argument décisionnel pour justifier leur projet scolaire et professionnel, mais ajoute également qu'elles ont choisi ce métier, car elle l'apprécie, sans pouvoir expliquer pourquoi ou, parce que cette profession correspond à leur personnalité. La socialisation vient donc en appui au choix. En dernier lieu, la socialisation est parfois utilisée comme argument périphérique, par le rejet d'une orientation qui ne nous intéresse pas, ne correspond pas à nos intérêts ou notre personnalité.

Finalement, la lecture du tableau permet de s'apercevoir que les non-EPG sont proportionnellement plus nombreuses que les EPG à mentionner cette logique d'action dans leur processus de choix de carrière. En s'attardant sur le discours des filles, on remarque que les EPG mentionnent avoir manqué de modèles capable de les aider dans leur processus décisionnel. Elles mentionnent l'incapacité de leur famille à les diriger dans leur orientation puisque ces derniers n'avaient pas les référents nécessaires pour les guider. Les filles ayant une origine ethnique autre que québécoise mentionne également cet obstacle.

En résumé, il est vrai que la socialisation joue un rôle central dans l'orientation scolaire et professionnelle de nos répondantes. Le champ lexical utilisé par les répondantes nous permet de le déduire, ainsi que les intérêts en lien avec la socialisation traditionnelle. La socialisation peut également servir comme appui au choix ou permettre de rejeter des avenues qui ne conviennent pas à l'individu. Bref, elle joue de deux manières : comme choix implicite ou comme reprise de la vision traditionnelle des femmes, dans les soins de la personne par exemple.

Il est aussi intéressant de mentionner que la scolarisation du primaire et celle

du secondaire n'ont pas eu d'effet sur la socialisation. Nous serions plutôt devant une situation de renforcement des choix sexuels.

5.3.5 Le recours au choix rationnel

Les arguments reprenant la logique du choix rationnel ne sont pas déterminants pour la grande majorité de nos répondantes. En effet, cette approche est généralement mobilisée comme appui à l'argument principal. Dans quelques cas, cette approche intervient dans le processus décisionnel de manière périphérique.

Elle intervient notamment sur l'anticipation de la conciliation travail/famille. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, la majorité des filles désirent fonder une famille. 12 des 38 étudiantes interviewées affirment que leur futur rôle social de mère les a influencées dans le choix d'une profession. Les possibilités de conjuguer métier et vie familiale dans certaines professions motivent également certaines étudiantes vers ces voies. « R109 : *Oui, je trouve ça intéressant parce que l'enseignement, c'est l'un quand t'as des enfants. Q110 : C'est l'un d'avoir des enfants quand t'es enseignante ou c'est l'un d'être enseignante quand t'as des enfants? R110 : Ben c'est ça parce que genre les congés concordent...* » (Bérangère, 2^e entrevue). Mais l'argument est également pris le statut d'argument périphérique, pour rejeter une avenue professionnelle inconciliable avec le désir de fonder une famille. Par exemple, Iseult avait pensé se diriger en agronomie suite à une conversation avec son beau-père, mais trouve que ce métier a le désavantage de ne pas offrir le temps libre nécessaire à la vie en famille. « *C'est sûr qu'il a une job super intéressante, pis vraiment bien, pis il fait vraiment plein de choses... (Celui qui est en agronomie?) Oui. Mais en même temps, la vie familiale, c'est important pis faut pas qu'un travail ça prenne toute la place non plus* » (Iseult, 1^e entrevue). En résumé, elles visent des carrières qui ne seront pas trop exigeantes en termes de temps, car elles veulent avoir du temps libre à consacrer à leurs enfants.

Quant au salaire, les filles disent aspirer à des revenus confortables. Cet argument n'est jamais central, mais vient en appui à la décision. La recherche d'un emploi payant joue même sur les choix d'orientation. Néanmoins, il est vrai que la majorité des filles préfère se diriger vers des domaines jugés utiles socialement plutôt que des emplois rémunérateurs. L'utilité sociale du métier est même plus souvent citée que le salaire pour justifier un projet professionnel, 29 répondantes mentionnent l'utilité sociale de leur profession contre 9 le salaire comme critère de sélection⁴¹. Les professions de la santé sont souvent prisées, car elles aident les gens. La recherche scientifique et l'enseignement sont également vus comme des emplois qui servent la société. C'est d'ailleurs par désir d'utilité sociale qu'Iseult a choisi l'enseignement. Elle a toujours voulu avoir un impact positif sur la société et a décidé prendre la voie, de l'action locale et directe.

« Je me suis posé beaucoup de questions à savoir si j'essayais d'aider macroscopique ou plus, cas par cas. [...] Fait que c'est ça, est-ce que je veux aider sur le terrain, comme là être professeur, je suis directement avec les élèves, tsé c'est sûr que j'aurai pas un impact pan canadien ou mondial, mais tsé, tu as de l'impact sur mettons 5 élèves par année. Tu sais que tu les marques puis que tsé, ils vont changer. Tsé, ils vont avoir une attitude admettons pro environnemental ou je le sais pas, faire attention aux autres ou des choses comme ça tsé parce que tu deviens une espèce de modèle puis bon, tu te dis j'ai fait de quoi de bien tsé » (Iseult, 3^e entrevue).

Dans d'autres cas, comme dans celui de Gaëlle, ce n'est pas tant l'utilité sociale du métier qui est recherché, mais comment le jumelage de ses intérêts professionnels et de son désir d'être utile. Pour Gaëlle, elle doit retourner dans son pays natal, car l'Afrique a besoin de gens éduqués pour se reconstruire.

« Plus en Afrique, ma vie se dirige plus vers là-bas, parce que je me sentirais coupable de quitter l'Afrique qui a besoin des gens parce qu'il

⁴¹ Il est à noter que ces catégories n'étant pas exclusives, certaines filles peuvent rechercher un métier socialement utile ET payant.

y a beaucoup de gens performants ici, je n'ai rien à faire tandis que là-bas je peux créer des choses » (Gaëlle, 1^e entrevue).

Finalement, quand on observe l'utilisation de la logique du choix rationnel selon l'origine sociale on s'aperçoit que seules les EPG la mentionnent comme argument central. On peut poser l'hypothèse qu'elles comblent leur manque de socialisation en rationalisant davantage leur intégration au travail. Les non-EPG sont toutefois plus nombreuses à mobiliser cette approche pour appuyer, dans un second temps, leur décision. On ne remarque pas de différence selon l'origine ethnique.

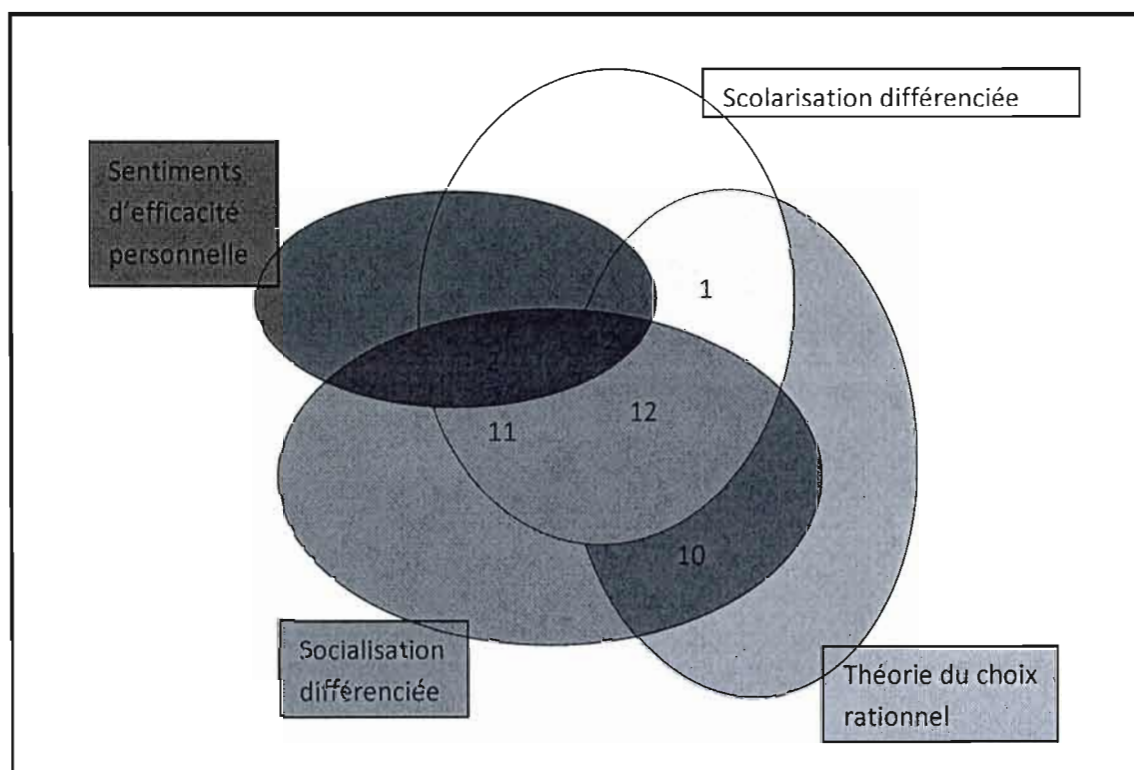
En résumé, la théorie du choix rationnel se retrouve dans le discours des répondantes comme une manière d'appuyer une décision. Elles désirent des métiers qui faciliteront la conciliation travail/famille, seront payants, mais surtout utiles à la société. Ce registre d'action peut également les éloigner de profession qui ne correspond pas à ces critères. Par contre, les filles ne font pas référence aux difficultés d'insertion dans des domaines non-traditionnels comme le suggère Duru-Bellat.

5.4 L'orientation : un choix pluriel

Un survol rapide du tableau 5.1 permet de constater que les filles, dans tous les cas, mobilisent plus d'un registre d'action dans leur processus d'orientation. Les étudiantes utilisent plusieurs logiques argumentaires afin de justifier leurs choix. La présente section est consacrée à la description des différents ensembles adoptés par les répondantes pour effectuer leur choix. Nous laisserons de côté les arguments périphériques afin de nous concentrer uniquement sur les arguments plus centraux (indiqué comme des arguments de position 1 et 2 dans le tableau).

Graphique 5.1

Les combinaisons des registres d'action



Dans le graphique 5.1, les chiffres indiquent le nombre de filles ayant mobilisé les approches représentées par chacune des bulles. Le premier regard nous permet de s'apercevoir qu'aucune fille n'a utilisé qu'un seul argument pour justifier leur orientation, mais des croisements entre plusieurs approches. Les logiques d'actions sont multiples et les métissages nombreux. Dans le cadre de notre terrain, nous avons repéré six ensembles : trois combinaisons populaires et trois autres marginales.

5.4.1 Logique d'action et temporalité

Les diverses approches répertoriées correspondent toutes à des temporalités spécifiques. En observant les combinaisons tout en respectant les temporalités, il est possible de reconstruire le processus d'orientation des filles ayant émis des souhaits d'orientation traditionnelle lors de leur parcours.

Ainsi, la socialisation équivaut à l'histoire de la personne au sens large. La socialisation inclut le parcours familial ainsi que sa trajectoire individuelle, comme nous l'avons vu au chapitre 2. Quant à la scolarisation différenciée, elles s'ancrent dans le passé pour mieux se projeter dans le futur. En effet, en choisissant son projet selon une matière appréciée lors de sa scolarité (matière qui a été très souvent apprise lors de la scolarité antérieure et/ou présente), les individus circonscrivent leur intérêt futur. Les sentiments d'efficacité personnelle répondent à une temporalité semblable quoique possiblement plus courte car ils sont largement construits dans l'expérience scolaire antérieure. Il reste que l'individu se fie à ses compétences acquises pour s'orienter vers l'avenir. Finalement, le choix rationnel correspond au futur, l'individu entrevoyant les obstacles ainsi que les bénéfices afin de prendre sa décision.

5.4.2 Choix rationnel, socialisation et scolarisation différenciée

Le premier groupe est constitué des filles émettant des arguments relevant de la théorie du choix rationnel, de la socialisation et de la scolarisation différenciée pour justifier leur choix scolaire et professionnel. Dans ce groupe nous retrouvons 12 étudiantes⁴². Bien qu'elles mobilisent tous des arguments relevant des trois approches nommées précédemment, leur discours n'est pas homogène. Il est possible de distinguer plusieurs manières d'agencer les différents registres d'actions.

⁴² Soit Bérangère, Galina, Élisabeth, Grâce, Valentine, Beverly, Gaëlle, Rebecca, Ruth, Rose, Éliane et Elsa.

Un premier sous-groupe qui se démarque regroupent les filles se dirigeant vers les domaines de la santé⁴³. Des éléments de leur socialisation se transposent dans leur préférence pour les soins de la santé et les contacts humains. Leur socialisation s'actualise dans leur intérêt scolaire pour la biologie. L'intérêt pour cette matière ancré dans le passé, les conduit en science au collégial et à poursuivre des projets scolaires et professionnels rattachés à ce domaine. Toutes ces étudiantes effectuent leur orientation en prenant compte leur avenir, en argumentant selon la logique d'action rationnel. Elles affirment que leur décision s'appuie sur la constatation que ces métiers facilitent la conciliation travail-famille. D'autres parlent de leur insertion professionnelle; Éliane et Elsa ajoutent le taux de placement élevé en pharmacologie pour justifier leur choix, alors que Rebecca dit que l'utilité sociale de la pédiatrie de même que le travail avec les enfants l'ont amené à s'orienter vers ce domaine.

Dans le cas de Valentine et Grâce (deuxième sous-groupe), le contact avec la nature alors qu'elles étaient enfants justifient en partie leur orientation. Des activités familiales comme la randonnée pédestre et des visites à la ferme les ont amenées à développer certains goûts pour la nature. À l'école, elles ont transposées cette socialisation particulière dans un intérêt pour la biologie ainsi que toute matière parlant de l'environnement. Leur affinité pour ces matières explique leur choix de programme universitaire. Elles se soucient également de l'avenir et complètent en disant que les bonnes opportunités d'emploi a confirmé leur décision.

Pour Gaëlle et Beverly (troisième sous-groupe), leur socialisation les amène à se diriger vers la psychologie. Elles justifient leur choix en disant simplement que cela correspond bien à leur personnalité. En effet, elles se décrivent comme sociables et veulent donc un travail comportant des relations humaines. De plus, Gaëlle aimerait travailler avec des enfants. Dans les deux cas, un cours offert au cégep vient confirmer leur orientation. Alors que Beverly termine l'explication de son orientation en

⁴³ Ce sous-groupe comprend Elsa, Éliane, Rose, Rebecca et Ruth.

spécifiant que la promesse de salaire élevé l'a attiré vers cette profession, Gaëlle s'attarde plutôt sur l'utilité sociale du métier. Elle croit qu'en aidant les enfants victimes de la guerre elle contribuera à l'épanouissement d'une meilleure société.

Bérangère aspire à l'enseignement car elle adore la chimie et espère transmettre sa passion aux adolescents. Devenir professeure est une véritable vocation. Elle se réjouit que ce métier facilite la conciliation travail-famille. Quant à Galina, elle se dirige en droit suite à l'écoute de films. Elle précise vouloir se diriger en droit des affaires car elle a apprécié un cours sur le domaine offert au cégep. Une des dimensions importantes pour Galina était le salaire, elle est donc satisfaite de constater que les avocats ont un salaire élevé.

Finalement, Élisabeth a choisi une voie non traditionnelle mais ici aussi il y a articulation entre socialisation, scolarisation et rationalisation. Elle s'oriente vers le génie physique car la physique est sa matière préférée depuis le secondaire. Elle croit que ce domaine lui convient bien. Elle est persuadée que son insertion professionnelle sera facile, puisqu'il manque de femmes ingénieurs. Elle s'est informée sur le salaire et avoue que cela l'a influencé dans son choix de projet.

5.4.3 Socialisation et scolarisation différenciée

La deuxième combinaison d'argument la plus populaire est l'imbrication de logique d'action relevant à la fois de la socialisation et de la scolarisation différenciée. Dans ce groupe⁴⁴, les filles se distinguent par rapport à la forme que la socialisation prend dans leur discours, les arguments en lien avec la scolarisation différenciée étant tous semblables, c'est-à-dire qu'elles mentionnent tous un cours ou une matière particulièrement aimé pour justifier leur orientation.

⁴⁴ Ce groupe est composé de Marilou, Gwendoline, Greta, Brittany, Gloria, Valérie, Claire, Marlène, Marie, Georgia, Isabella

Sur la socialisation, Marilou, Gwendoline, Greta, Brittany et Gloria disent avoir choisi leur projet scolaire et professionnel en fonction de leurs intérêts personnels. Par exemple, Marilou aime le sport et voulait un métier relié à cette passion. Elle a donc choisi la physiothérapie dans le but de travailler avec des sportifs. Pour Marlène, Marie, Georgia et Isabella c'est leur désir de contact humain dans le cadre de leur emploi qui trahit l'aspect socialisé de leur orientation. Marlène nous dit vouloir travailler avec le public car cela correspond à sa nature sociale. Dans le cas de Valérie et Claire, elle explique que leur projet est né de rêves d'enfance. Dans tous ces cas, les affinités associées à leur socialisation ont trouvé une traduction dans un intérêt pour une matière académique, ce qui a construit l'univers des possibles professionnels.

5.4.4 Choix rationnel et socialisation

Une des combinaisons trouvées est le croisement entre la socialisation différenciée et le choix rationnel. Dix étudiantes sont présentes dans ce groupe⁴⁵. Comme nous l'avons vu précédemment, ces deux logiques d'action comprennent un ensemble varié d'arguments.

Dans le cas de Vivianne et Constance, malgré les hésitations et les nombreux projets scolaires et professionnels nommés lors des entrevues, elles enracinent leur choix d'orientation dans le passé en affirmant envisager ce métier depuis l'enfance. Malgré quelques tergiversations, elles déclarent suivre leur plan initial. Elles ne peuvent expliquer leur choix que par un rêve d'enfance. Toutefois, elles démontrent une capacité de se projeter vers l'avenir en ajoutant s'être informés sur leur ambition et que le choix de carrière envisagé offre des débouchés intéressants, particulièrement sur le plan salarial.

⁴⁵ Ces étudiantes sont Bélita, Charlotte, Céleste, Victoria, Constance, Vivianne, Chloé, Bianca, Mélissa et Georgianne.

Pour Bianca et Céleste c'est une expérience confirmatoire qui relie leur socialisation avec une orientation effective. En effet, c'est par un emploi étudiant qu'elles se voient confirmer leurs aptitudes pour certains métiers. Auparavant, elles avaient de la difficulté à percevoir leur intérêt personnel en lien avec les possibilités disponibles sur le marché du travail. Elles effectuent donc leur choix en fonction de leur caractéristique personnelle, constituée au cours de leur socialisation. Elles se projettent également dans le futur au moment d'effectuer leur choix. Pour Céleste cela se traduit dans le souci de l'utilité sociale de son futur métier, alors que pour Bianca cela se manifeste dans la volonté de trouver une carrière qui se conjuguera bien avec son désir d'avoir une famille.

Finalement, pour Bélita, Charlotte, Victoria, Chloé, Mélissa et Georgianne la socialisation transparaît dans leur discours par leur affirmation d'avoir choisi un projet scolaire et professionnel qui leur 'convenait bien'. Autrement dit, leur personnalité et le métier envisagé se conjugue bien. De plus, elles croient que leur projet leur permet d'envisager le futur avec espoir, soit en raison de la conciliation travail-famille, de l'insertion professionnel ou de salaire avantageux.

5.4.5 Choix rationnel, socialisation, scolarisation différenciée et sentiment d'efficacité personnelle

Vania et Iseult mobilisent des arguments relevant des quatre approches expliquant les choix de carrières des filles afin de justifier leur projet scolaire et professionnel⁴⁶. Vania s'est inscrite en actuariat sous le conseil de ses professeurs de mathématique. Elle excelle dans cette matière qu'elle affectionne particulièrement, mais ne connaissait pas les débouchés reliés aux mathématiques. Comme elle voulait un métier payant, ses professeurs lui ont parlé de l'actuariat. Ce métier lui plaît car en plus de correspondre à ses intérêts, il offre des horaires flexibles et la possibilité de

⁴⁶ Rappelons que le recours à des arguments relevant de la mobilité sociale et de la mobilisation scolaire, n'explique pas l'orientation mais l'engagement et la persévérance aux études des filles.

travailler de la maison, ce qui favorise la conciliation travail-famille. Vania croit que son affinité pour les mathématiques et son aisance ont été acquises tôt dans l'enfance, ayant reçu des cours privés en mathématique dès la maternelle.

Quant à Iseult, elle a choisit l'enseignement car elle cherchait un métier qui lui permettrait d'avoir un impact sur la société. Elle croit qu'ainsi elle pourra influencer les futures générations. Elle s'est inscrite en enseignement du français au secondaire car elle affectionne cette matière et considère le secondaire comme un milieu de vie agréable. De plus, elle aime travailler avec les adolescents. Son emploi étudiant comme tutrice lui confirme ses habiletés à transmettre la matière. Elle termine l'explication de son projet professionnel en affirmant que ce métier l'intéresse car il facilite la conciliation travail-famille en offrant de longs congés.

En fait, cette combinaison pourrait être considérée comme un sous-ensemble de la seconde (section 5.3.2) qui en plus évoquerait directement ou explicitement l'aisance intellectuelle pour une matière ou un champ de connaissances.

5.4.6 Socialisation, scolarisation différenciée et sentiment d'efficacité personnelle

Chez deux étudiantes, Réjeanne et Iasmina, nous retrouvons des arguments reliés à la socialisation, à la scolarisation différenciée et aux sentiments d'efficacité personnelle. Bien qu'elles mobilisent la même combinaison de logiques d'actions pour choisir leur projet scolaire et professionnelle, ces deux étudiantes émettent un discours fort différent. Dans le cas de Réjeanne c'est la réalisation qu'elle avait les notes suffisantes pour espérer entrer en médecine qui l'ont incité à prendre cette voie. Dans les entrevues précédentes, elles ne mentionnent aucunement la médecine comme une avenue possible. Elle dit avoir réalisé que la médecine était sa vocation en regardant sa cote R, mais également par intérêt pour la chimie. Elle fait du bénévolat dans un hôpital depuis quelques années et sa sœur est en médecine, ce qui l'a aussi influencé.

Iasmina s'est inscrite en enseignement des mathématiques après avoir été tutrice pour deux élèves en difficulté. Cette expérience l'a convaincue qu'elle avait les qualités nécessaires pour devenir une bonne enseignante. Elle veut enseigner les mathématiques car elle aime cette matière et qu'elle aspire travailler avec les enfants.

5.4.7 Choix rationnel et scolarisation différenciée.

Seule une étudiante, Ève, combine des arguments relevant à la fois de la théorie du choix rationnel et de la scolarisation différenciée pour justifier son orientation. En plus, elle s'oriente vers un métier non-traditionnel. Cette étudiante rêve d'être astronaute et se dit passionnée par l'astrophysique. Toutefois, elle est consciente que cette voie est irréaliste, elle se rabat donc sur le génie mécanique. Elle dit que ce programme universitaire offre de bons débouchés. Ce choix a été influencé par son intérêt marqué pour les domaines de la physique et de l'ingénierie. Elle démontre ainsi une capacité d'enraciner ses intérêts scolaires dans une orientation non traditionnelle plausible.

5.4.8 Combinaisons et origine sociale

Lorsque nous observons le schéma des ensembles argumentatifs et l'origine sociale, on s'aperçoit que nous regardons du côté de l'origine ethnique aucune différence marquée ne ressort. Toutefois, quand nous nous attardons au statut d'EPG nous remarquons qu'aucune étudiante n'utilise les trois dernières combinaisons. Une explication se trouve dans le fait qu'aucune EPG n'a parlé de ses compétences pour justifier son projet scolaire et professionnel. De plus, la dernière explication ne touche qu'une étudiante se dirigeant vers un domaine non-traditionnel.

Dans le cas des trois premières combinaisons, ces ensembles ont tous la socialisation dans leur ensemble. Toutefois, l'utilisation de cette approche est jumelée différemment selon le statut d'EPG. En effet, les EPG ont moins tendance nommé la

socialisation comme argument central. Dans certains cas, elles utilisent les autres registres pour justifier leur décision, mais laisse transparaître des aspects de socialisation dans leur projet, alors que les non-EPG appuient leur choix sur la socialisation et complètent leur justification avec d'autres types d'arguments. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les EPG pallient à une socialisation déficiente point de vue scolaire en mobilisant d'autres approches dans leur processus décisionnel.

5.5 Conclusion

Notre recherche illustre bien que le cégep est un moment important dans l'orientation scolaire et professionnelle. Lors de leur passage au niveau collégial, les jeunes s'interrogent beaucoup sur leur avenir professionnel. Certains remettent leur décision en question et les réorientations sont courantes. Par exemple, les filles interrogées lors de l'enquête énoncent plusieurs projets. Bien que l'on se soit attardée sur celles émettant des projets traditionnels, certaines ont modifié leur ambition et se sont finalement inscrites dans des domaines neutres ou non-traditionnels. Ceci témoigne bien du caractère changeant des projets scolaires et professionnels chez les étudiantes collégiales.

Au moment d'effectuer leur choix, notre recherche permet de s'apercevoir que les cinq registres d'actions se retrouvent dans le discours des étudiantes. Toutefois, ils ne le sont pas au même niveau, ni au même degré. Les différents registres ont un poids inégal dans le choix. Certains arguments, comme ceux relevant de la socialisation sont fortement prégnants d'autres, comme ceux de la mobilité sociale, n'interviennent qu'en périphérie. Plusieurs constats intéressants ressortent de notre analyse :

- Le recours à un désir de mobilité sociale n'exerce pas un effet sur le choix de programme, bien qu'il a pu avoir un effet dans la décision de poursuivre les études;

- Le recours à l'expérience scolaire et donc à une différenciation de la scolarité intervient de manière secondaire et surtout le contact avec la différenciation semble jouer plutôt comme un repoussoir. Par exemple, la physique est souvent problématique pour plusieurs filles qui se sont orientées vers des domaines traditionnels;
- Le recours au sentiment d'efficacité personnelle est aussi périphérique, même si les filles étudiées sont de bonnes élèves à l'école. Les étudiantes y ont recours pour expliquer leur choix de programme au cégep;
- Les arguments relevant de la socialisation sont importants. En fait, ce n'est pas tant les arguments explicites que les 'allants de soi' présents dans leur discours qui révèlent les effets de la socialisation;
- Les arguments relevant du choix rationnel sont utilisés de manière secondaire en appui aux arguments principaux. Quand il est employé, c'est en référence au choix d'un emploi qui semble faciliter la conciliation travail-famille.

En effet, notre recherche démontre bien que le choix vers des métiers ou professions traditionnellement féminins tient largement à un mécanisme qui met en jeu la socialisation ainsi qu'une expérience scolaire la renforçant. Ainsi, l'expérience scolaire au cégep est déterminante dans le choix de programme à l'université, surtout dans la mesure que cette expérience vient renforcer une socialisation conventionnel, ou, en d'autres mots, perpétuent les mêmes stéréotypes sexistes acquis durant l'enfance. D'autres expériences, par exemple des expériences professionnelles ou sportives, peuvent également jouer. Notre étude démontre bien comment les théories de la socialisation sont toujours d'actualité, mais se conjugue avec les autres théories. En effet, la socialisation n'est pas incompatible avec d'autres formes de théorisation.

Finalement, les cas observés nous permettent également de souligner les conditions qui permettent de rompre avec une logique de reproduction des rapports de sexe : la découverte d'une discipline nouvelle, une socialisation familiale non stéréotypée et la modulation des résultats scolaires. Ces trois conditions rendent possibles des chemins vers des orientations non-traditionnelles.

CONCLUSION

L'entrée massive des femmes en éducation a bousculé bien des réalités. Désormais, elles ont accès au savoir et peuvent espérer une carrière à la hauteur de leur ambition. Toutefois, elles se sont largement cantonnées dans certaines sphères, en délaissant d'autres. Le marché du travail est toujours fortement divisé en métier à prédominance masculine et métier à prédominance féminine. Encore aujourd'hui, malgré une lente progression des femmes dans certaines professions masculines, nous remarquons qu'elles occupent toujours les mêmes domaines. La ségrégation sexuelle des emplois expliquent en partie que le revenu des femmes soit moins élevé que celui des hommes.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressée à la reproduction de la division sociale de sexe dans le choix des projets scolaires et professionnels. Plus précisément, nous avons interrogés les principales intéressées, les étudiantes, afin de savoir comment les filles projetant s'orienter vers des domaines traditionnelles parlaient de leur projet scolaire et professionnelle. Notre enquête porte sur 38 étudiantes que nous avons suivies du début à la fin de leurs études collégiales. Elles ont toutes en commun d'avoir mentionné au moins un projet scolaire et professionnel traditionnel lors de l'une des entrevues. En effet, un premier constat consiste à souligner combien l'orientation est toujours incertaine au cours des études collégiales et que devant une telle situation, il est difficile d'associer de manière étroite des choix scolaires et professionnels aux individus.

En sondant la littérature, nous avons retrouvé cinq grandes approches expliquant l'orientation différenciée selon le sexe et/ou la reproduction des modèles de sexe dans les choix professionnels des femmes. Selon notre approche, chacune de ces approches correspond à des registres d'actions que nous pouvions retrouver dans le discours des répondantes.

La première est celle de la mobilité sociale. Selon les tenants de cette approche, la réussite et la persévérance scolaire des filles prendraient racine dans le travail social de la famille en vue d'une mobilisation scolaire, les encouragements et les incitations de la mère en étant un révélateur. Une autre approche, celle de la scolarisation différenciée, affirme que l'école participe à la construction identitaire de sexe, transmettant aux filles et aux garçons des intérêts différenciés. Ainsi, les filles se tourneraient vers les matières en accord avec leur identité sexuelle et s'éloigneraient des matières jugées non appropriées à leur sexe, les sciences et les mathématiques entre autres. La troisième approche, celle des sentiments d'efficacité personnelle, soutient que l'individu s'oriente selon ses compétences. En résumé, il envisagera un domaine s'il croit avoir les compétences pour réussir. Or, les sentiments de compétence sont fortement différenciés chez les deux sexes. Ainsi, l'individu percevra un plus haut niveau de compétence dans les tâches en lien avec son identité sexuelle. De plus, les femmes, en général, manifestent plus souvent de l'anxiété et un manque de confiance en leur capacité, ce qui les éloigne de certaines ambitions. Quatrièmement, la socialisation allègue que l'identité sexuelle devient un allant de soi, préréflexif et pré-donné. Sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle, la socialisation a comme conséquence de distribuer les places (professions) selon le sexe. Les filles trouveront alors naturel de se diriger vers des domaines traditionnels. Enfin, l'approche du choix rationnel avance que les filles choisissent en fonction d'un calcul coût-bénéfice. Elles préfèrent alors choisir des métiers qui se concilient bien avec leur futur rôle d'épouse et de mère. De plus, les filles auraient une rationalité différente de celle masculine et opteraient pour des métiers en fonction de leur utilité sociale plutôt que de leur prestige. Ceci amènerait les femmes à espérer des salaires moindres que les hommes.

Globalement, notre hypothèse a été vérifiée, c'est-à-dire que tous les registres d'actions décrites par les cinq approches ont été observés dans le discours des répondantes. Elles ont mobilisé des arguments relevant des théories de la mobilité sociale,

de la scolarisation différenciée, des sentiments d'efficacité personnelle, de la socialisation et du choix rationnel. Une lecture fine de nos entrevues nous a permis de hiérarchiser le poids des arguments relevant des différentes approches. Alors que certains registres expliquent des éléments centraux, voire déterminants, dans le processus d'orientation, d'autres servent comme explication secondaire ou périphérique.

Par exemple, la logique d'action de la mobilité sociale a été observée, plusieurs filles attestant de l'influence de leur mère sur leur scolarité. Toutefois, si les mères sont présentes, c'est surtout comme confidentes et sources d'encouragement. Les étudiantes disent discuter avec elles de leurs problèmes à l'école, de leurs questionnements et de leurs doutes. Les mères écoutent et donnent parfois des conseils. Cependant, aucune étudiante n'a suivi un projet scolaire ou professionnel dicté par sa mère. En fait, le soutien maternel est explicitement évoqué surtout au niveau de la réussite et de la persévérance scolaire. Elles aident leurs filles dans leurs difficultés académiques et les encourage à poursuivre de longues études, mais ne leur insufflent pas directement d'options. Elles les laissent libres de choisir leur orientation et les appuient dans leur décision. La mobilité sociale agit donc en périphérie du choix de formation en agissant surtout sur la poursuite aux études postsecondaires.

La scolarisation différenciée intervient au niveau des préférences scolaires. Règle générale, les filles préfèrent la biologie à la physique, ce qui les amène à se diriger en science de la santé, perpétuant ainsi la division sexuelle du travail. L'intérêt pour une matière peut également les amener vers l'enseignement, autre domaine féminin. Toutefois, l'école peut contrer la socialisation traditionnelle et inspirer certaines filles à se diriger vers des domaines non-traditionnelles. En effet, toutes les filles de notre échantillon ayant un projet terminal non-traditionnel mentionnent la découverte d'une matière, particulièrement la physique, pour justifier leur choix. Ce registre d'action s'est montré important pour quelques unes d'entre elles, mais semble surtout agir comme repoussoir. En ce sens, l'expérience scolaire, positive ou négative, est central au choix.

Dans le cas des sentiments d'efficacité personnelle, ils ne jouent que comme arguments secondaires. Ils ne sont pas souvent mentionnés, mais quand ils le sont c'est pour affirmer qu'une expérience ou que de bons résultats scolaires dans une matière ont permis de croire que l'on a les qualités nécessaires pour réussir.

Quant à la socialisation, elle est apparue comme une explication dominante ou secondaire chez la majorité des répondantes. Elle transparait dans le discours des filles par le choix des mots ou les expressions utilisées pour décrire leur processus décisionnel. Elle se perçoit également dans les intérêts, goûts et préférences à la base de plusieurs des projets scolaires et professionnels. Selon nos observations, la socialisation est central et s'articule avec les autres registres d'action, ceux-ci venant appuyer leur socialisation.

Enfin, la théorie du choix rationnel s'est retrouvée, dans la majorité des cas, comme argument secondaire. Elle sert à appuyer un choix en affirmant que la profession désirée favorisera l'insertion professionnelle et/ou la conciliation travail/famille.

Finalement, notre recherche nous permet de nous apercevoir que les différentes approches sont complémentaires. Par exemple, la socialisation et la théorie du choix rationnel sont souvent perçues comme antagoniste, mais l'analyse du discours de nos répondantes sur la construction de leurs projets scolaires et professionnels nous a permis de voir qu'elles manipulent souvent des arguments relevant des deux théories afin de justifier leur décision finale. Dans tous les cas observés, les filles manipulent plusieurs arguments relevant de deux, trois, voire même quatre théories.

Les registres d'actions mobilisées, ainsi que les combinaisons, sont médiatisés par l'origine sociale. Ainsi, les filles issues de l'immigration sont plus nombreuses à mentionner des éléments de mobilité sociale les ayant influencées dans la poursuite de leurs études. Elles mentionnent également plus souvent que les filles d'origine québécoises des arguments relevant du choix rationnel, plus particulièrement de la logique de l'insertion professionnelle. Nous pouvons donc conclure que pour elles et

leur famille leur intégration à la société d'accueil passe par l'insertion professionnelle rendue possible par une longue scolarité. Quant au statut d'EPG, nous nous apercevons qu'il joue sur la mobilité sociale, mais également sur le sentiment d'efficacité personnelle, le choix rationnel, la socialisation ainsi que sur les combinaisons trouvées. Nous avons remarqué que les EPG mentionnent proportionnellement plus souvent des arguments en lien avec la mobilité sociale et le choix rationnel, mais moins souvent des arguments relevant à la socialisation et au sentiment d'efficacité personnelle. De ce fait, les combinaisons utilisées par les EPG se différencient quelque peu de celles mentionnées par les non-EPG.

Certaines limites mentionnées au chapitre 3 ne nous permettent pas de généraliser les données, mais notre recherche démontre que la reproduction des stéréotypes de sexe dans le choix de projet scolaire et professionnel relève de plusieurs logiques d'action, certaines semblant plus prégnantes que d'autres. Ainsi, la scolarisation différenciée s'est démontrée centrale dans le discours des filles, particulièrement des filles se dirigeant vers des domaines non-traditionnels, démontrant l'importance du rôle de l'école dans l'orientation. La sensibilisation des professeurs aux stéréotypes sexistes et l'encouragement des filles vers les sciences à l'école pourrait être des voies à explorer afin de briser la reproduction de l'orientation traditionnelle. La socialisation s'est également avérée centrale, nous pourrions proposer des interventions auprès des familles. Bref, plusieurs avenues sont à réfléchir afin d'amener les filles vers d'autres avenues.

Avant d'avancer des solutions, il serait cependant intéressant de poursuivre la recherche. Nous pourrions par exemple observer si les résultats seraient semblables si nous analysons des filles provenant du programme de sciences humaines. Une comparaison entre les logiques d'orientation mobilisées par les filles et les garçons seraient également intéressantes. Bien des questions demeurent.

APPENDICE A

Figure 1.7

*Distribution des élèves inscrits à temps complet
dans les CEGEP, selon les techniques
(pour les programmes de 50 étudiants et plus)
et pourcentage des hommes par rapport à
l'ensemble, Québec, 1976-77*

Techniques « dites » masculines	Nombre de femmes	Total des hommes	Pourcentage des hommes
Impression (adm.)	0	73	100,0
Équipement motorisé	0	283	100,0
Exploitation forestière	0	57	100,0
Mécanique	0	309	100,0
Mécanique du bâtiment	1	323	99,7
Instrumentation contrôle	1	185	99,5
Fabrication mécanique	3	526	99,4
Entretien d'aéronefs	2	307	99,3
Electrodynamique	3	406	99,3
Fabrication	1	141	99,3
Électronique	20	1 468	98,6
Électrotechnique	41	2 588	98,4
Pilotage	3	153	98,0
Avionique	4	158	97,5
Technologie minérale	3	83	96,4
Génie civil	57	1 548	96,3
Dessin de construction mécanique	11	251	95,6
Meuble et bois	4	90	95,6
Technologie physique	4	77	94,8
Papier	4	72	94,4
Foresterie	33	546	94,0
Géodésie	11	158	93,0
Métallurgie	5	58	91,4
Technologie du bâtiment	41	471	91,3
Aménagement forestier	13	132	90,2
Génie chimique	6	52	88,5
Techniques policières	149	1 161	87,2
Photolithographie	8	58	86,4
Aménagement cyné.	13	92	85,8
Auxiliaires de la justice	9	60	85,0
Technologie de l'architecture	157	905	82,7
Techniques dentaires	26	175	81,4
Gestion entreprises agricoles	23	124	81,5
Chimie industrielle	10	50	80,0
Cartographie	68	308	77,9
Photo — prise de vue	47	213	77,9
Assainissement de l'eau	23	96	76,0
Aménagement	46	188	75,5
Marketing	286	906	68,4
Design industriel	29	82	64,6

Total techniques « dites » masculines 1 165 14 933 92,2
59,5 du total des effectifs masculins (N = 23 153) au secteur professionnel.

Techniques « dites » mixtes	Nombre de femmes	Total des hommes	Pourcentage des hommes
Prothèses visuelles	39	94	58,5
Chimie analytique	148	346	57,2
Administration	2 761	5 734	51,8
Interprétation et prod.	143	296	51,7
Finance	1 248	2 568	51,4
Informatique	1 093	2 220	50,7
Personnel	72	140	48,6
Media	136	260	47,7
Graphisme pub.	73	137	46,7
Graphisme	242	452	46,5
Loisirs	563	1 021	44,9
Sciences naturelles	264	467	43,4
Total techniques « dites » mixtes	6 782	13 735	50,6

Techniques « dites » féminines	Nombre de femmes	Total des hommes	Pourcentage des hommes
Correctionnelles	111	181	38,7
Médecine nucléaire	57	84	32,1
Chimie biologique	241	329	26,7
Initiation techniques juridiques	115	155	25,8
Tourisme	94	125	24,8
Esthétique	273	356	23,3
Aménagement d'intérieurs	359	458	21,6
Inhalothérapie	410	499	17,8
Éducation spécialisée	1 492	1 790	16,6
Céramique	111	133	16,5
Assistance sociale	958	1 112	13,8
Recherches psychosociales	108	123	12,2
Radiodiagnostic	522	588	11,2
Laboratoire	920	1 020	9,8
Documentaliste	609	669	9,0
Techniques médicales	103	111	7,2
Infirmières	8 007	8 466	5,4
Readaptation	299	315	5,0
Hygiène dentaire	566	582	2,7
Diététique	720	737	2,3
Secrétariat direction	158	161	1,9
Archives médicales	117	118	0,8
Secrétariat	2 826	1 830	0,1
Garderie d'enfants	76	76	0,0

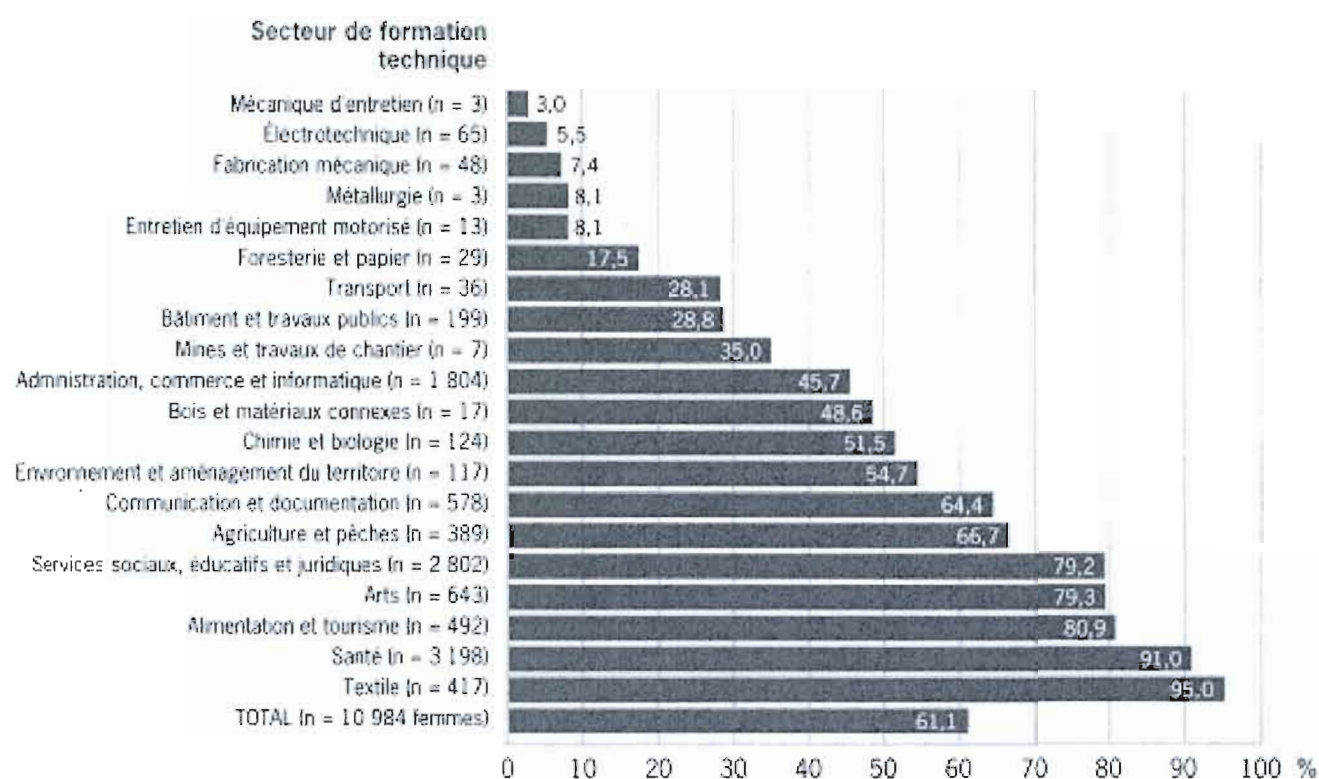
Total techniques « dites » féminines 19 252 21 018 8,4
70,1 % du total des effectifs féminins (N = 27 461) au secteur professionnel.

Source : Tableau 13 « Nombre d'élèves inscrits à temps complet dans CEGEP, par programme, selon le sexe et l'année de cours, Québec, automne 1976 », *Annuaire du Québec, 1977-1978*, pp. 556-558.

APPENDICE B

Figure 1.8

Pourcentage de femmes parmi les titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) technique, selon le secteur de formation, Québec, 2004

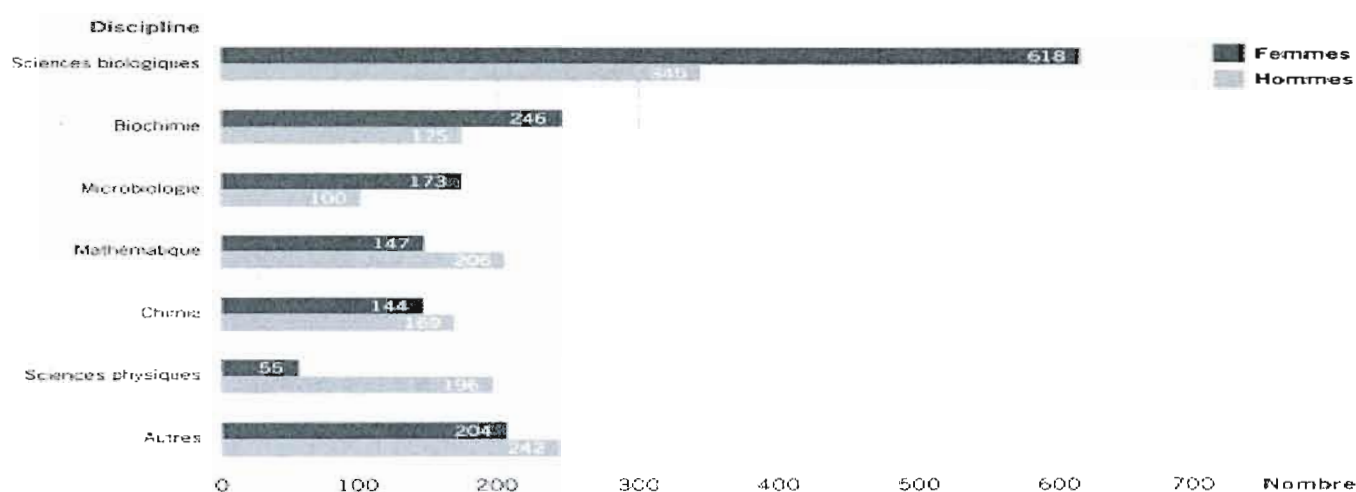


Source: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau 04 sur le nombre de diplômes décernés dans les établissements d'enseignement collégial, site Internet, mars 2006.

APPENDICE C

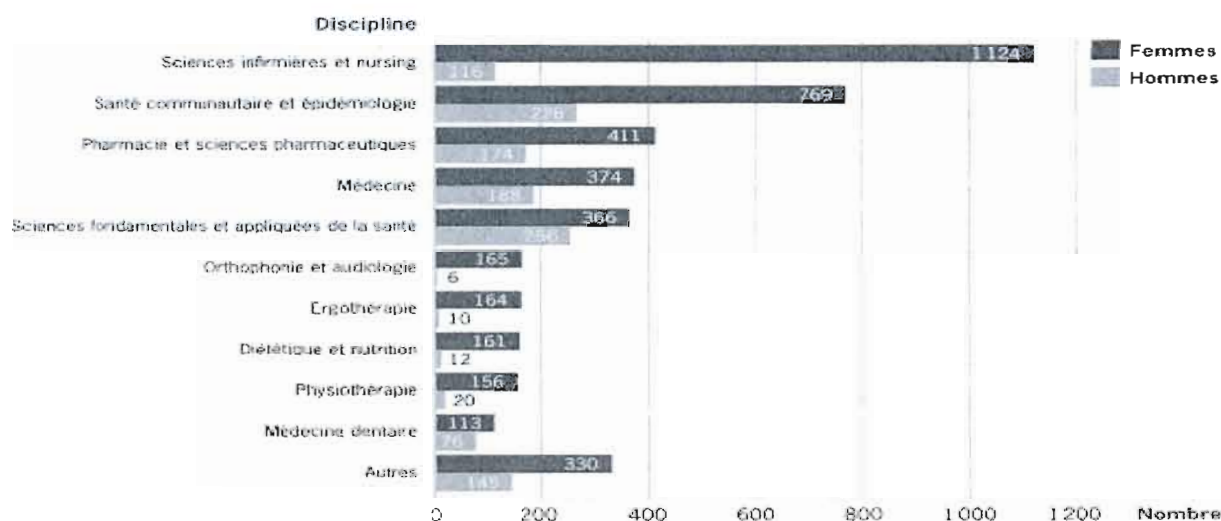
Figure 1.9

Nombre de diplômés universitaires des Sciences pures, selon le sexe et les principales disciplines (tous types de diplôme), Québec, 2005



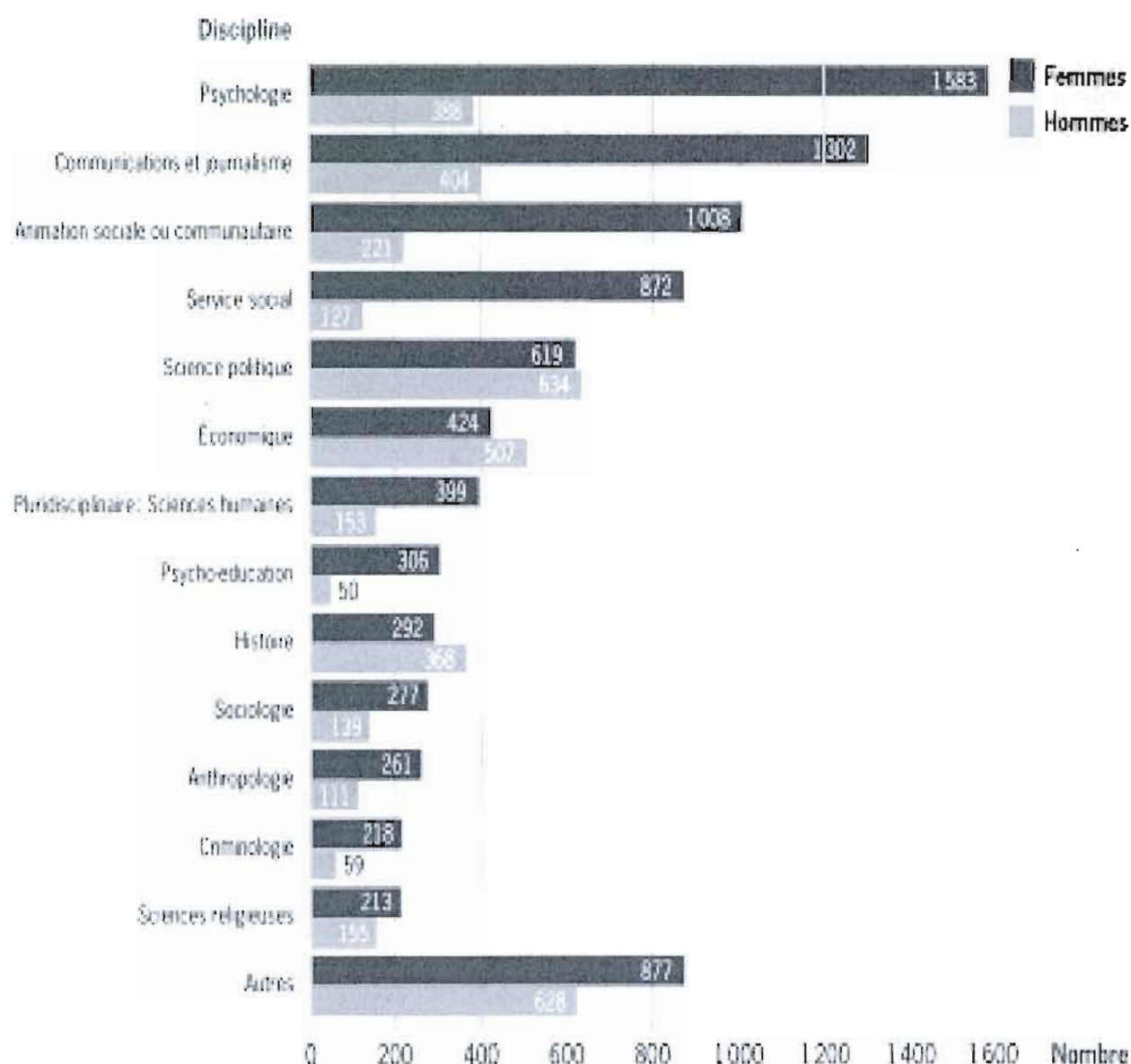
Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau O4 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

Nombre de diplômés universitaires des Sciences de la santé, selon le sexe et les principales disciplines (tous types de diplôme), Québec, 2005



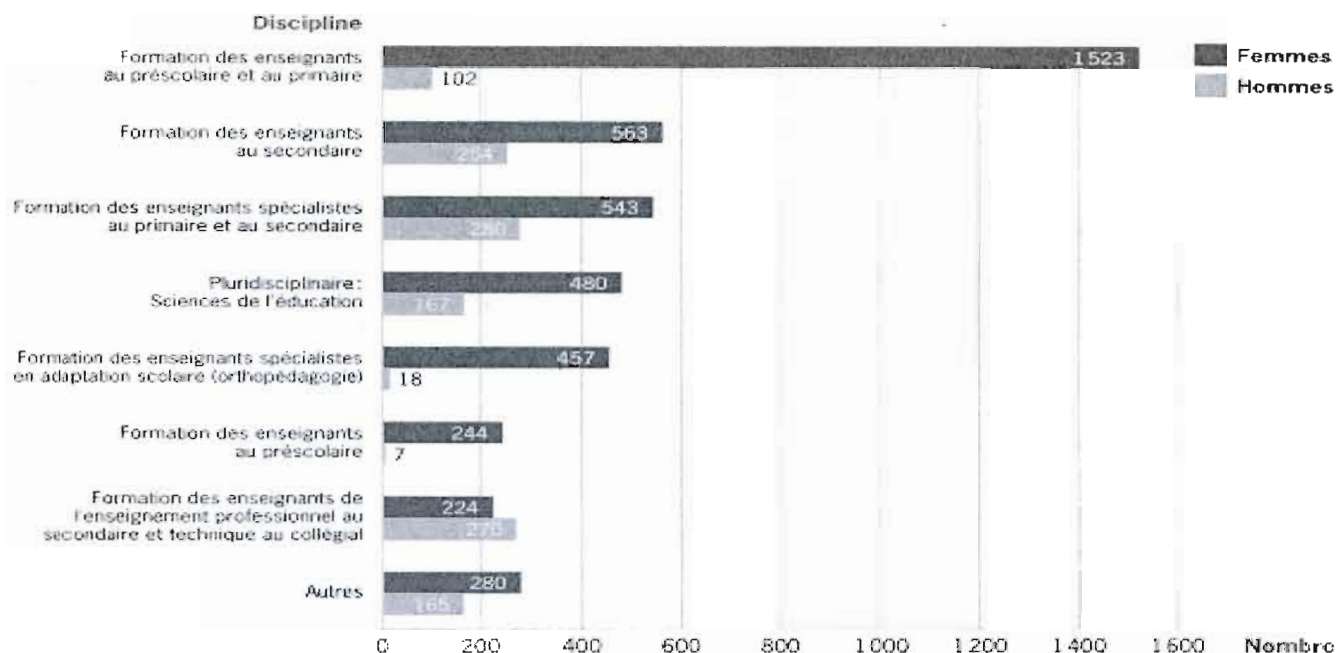
Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données de tableau O4 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

Nombre de diplômés universitaires des Sciences humaines, selon le sexe et les principales disciplines (tous types de diplôme), Québec, 2005



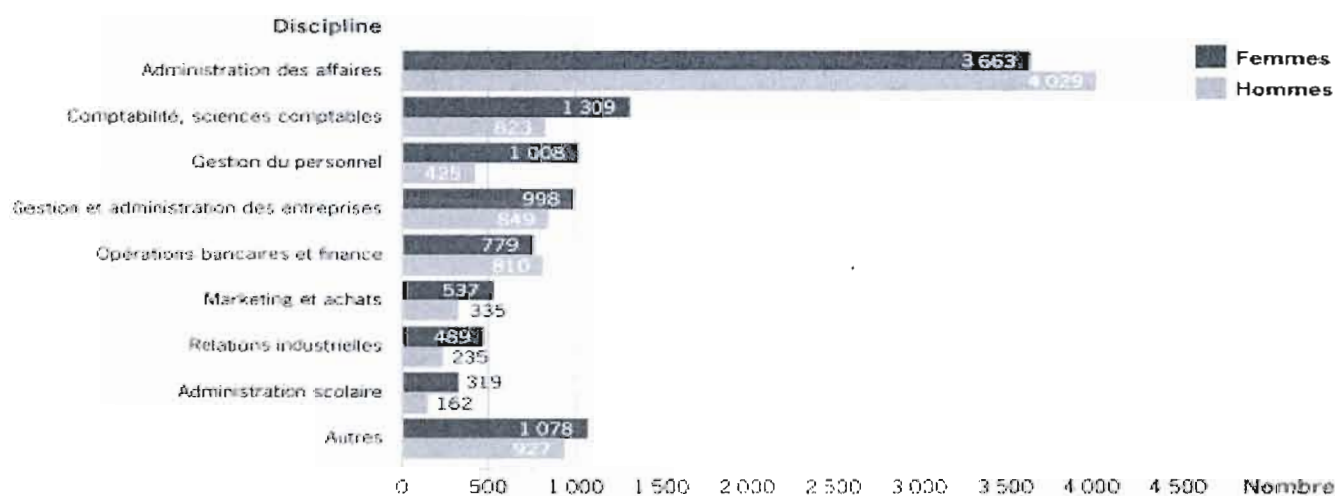
Source: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau 04 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

Nombre de diplômés universitaires des Sciences de l'éducation, selon le sexe et les principales disciplines (tous types de diplôme), Québec, 2005



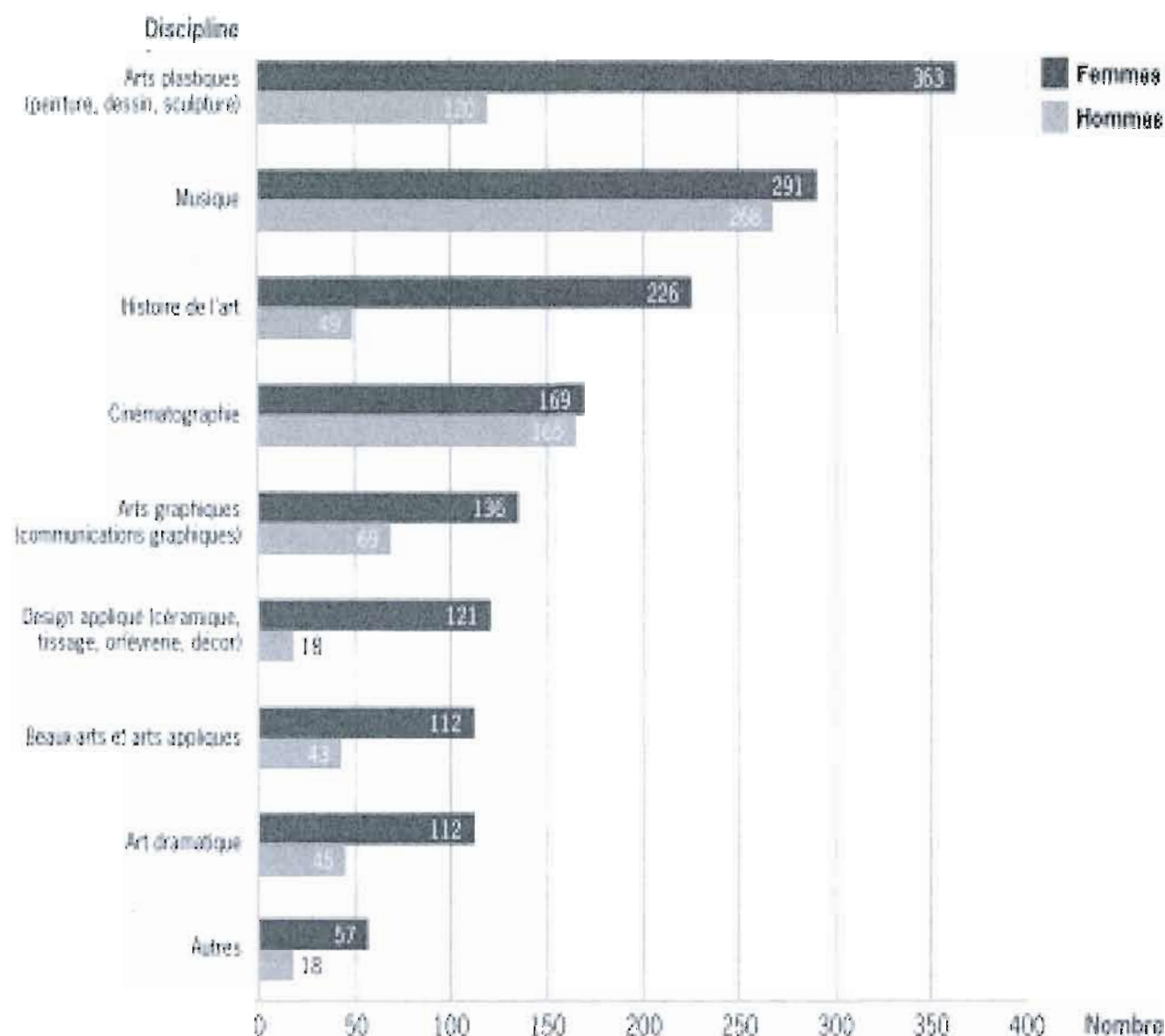
Source: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau 04 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

Nombre de diplômés universitaires des Sciences de l'administration, selon le sexe et les principales disciplines (tous types de diplôme), Québec, 2005



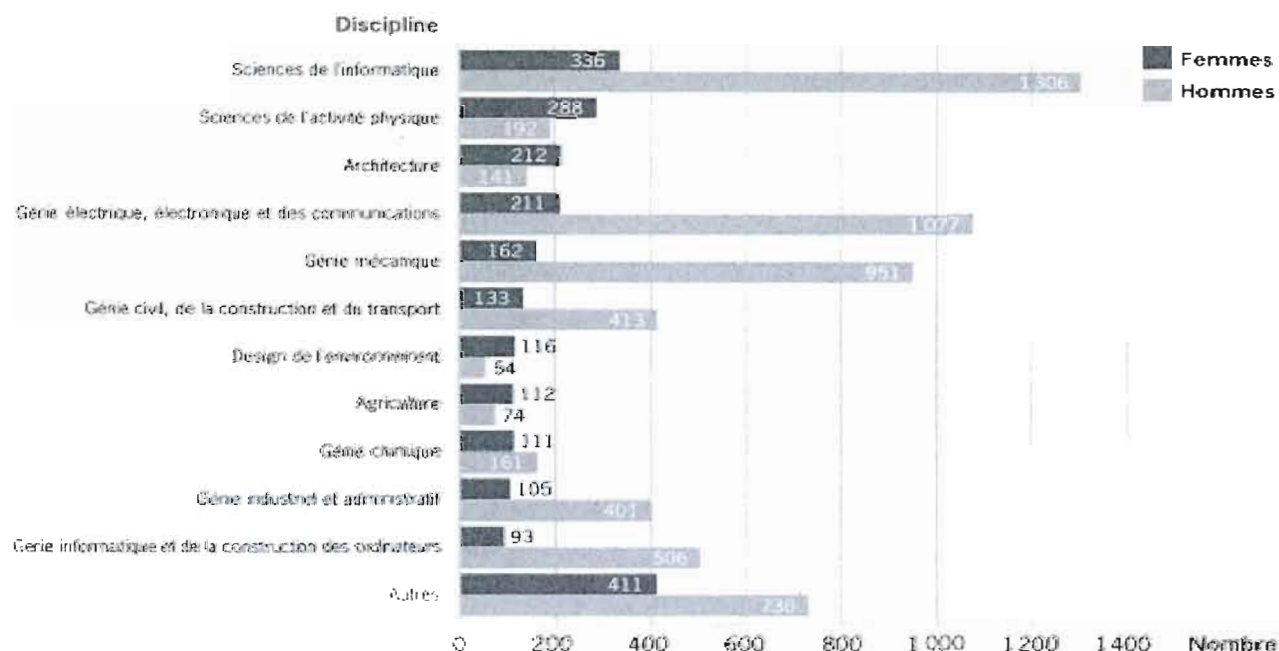
Source: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau 04 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

Nombre de diplômés universitaires des Arts, selon le sexe et les principales disciplines
(tous types de diplôme), Québec, 2005



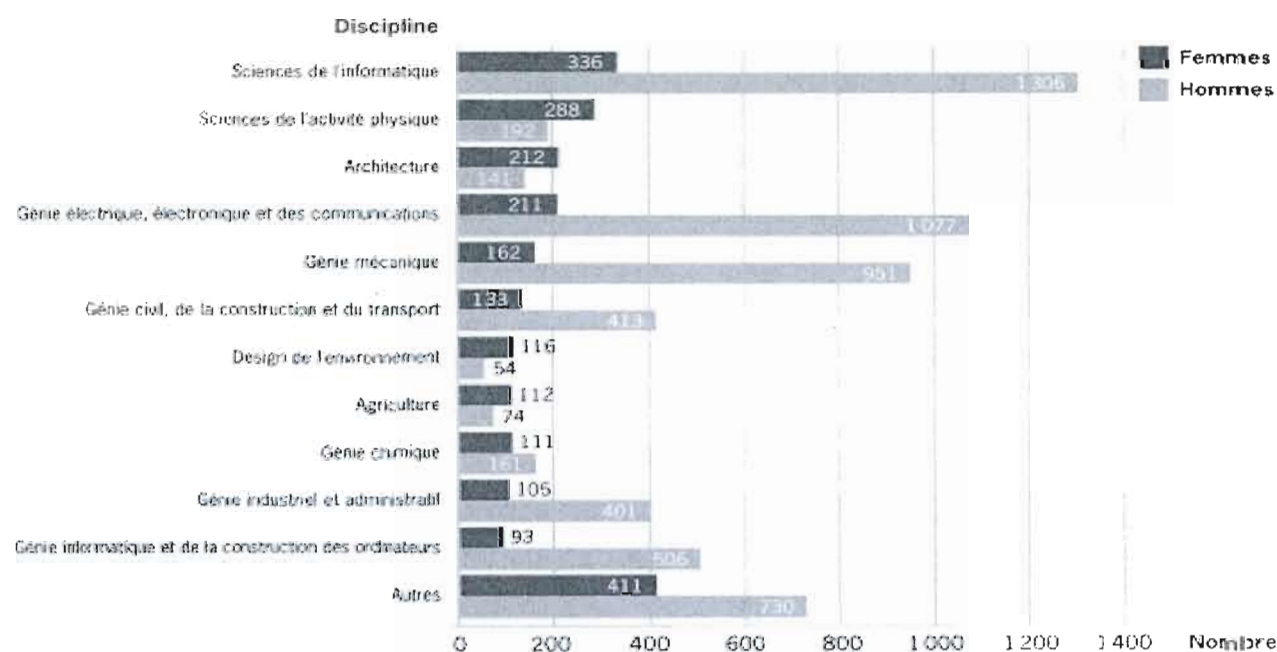
Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau O4 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

Nombre de diplômés universitaires des Sciences appliquées, selon le sexe et les principales disciplines (tous types de diplôme), Québec, 2005



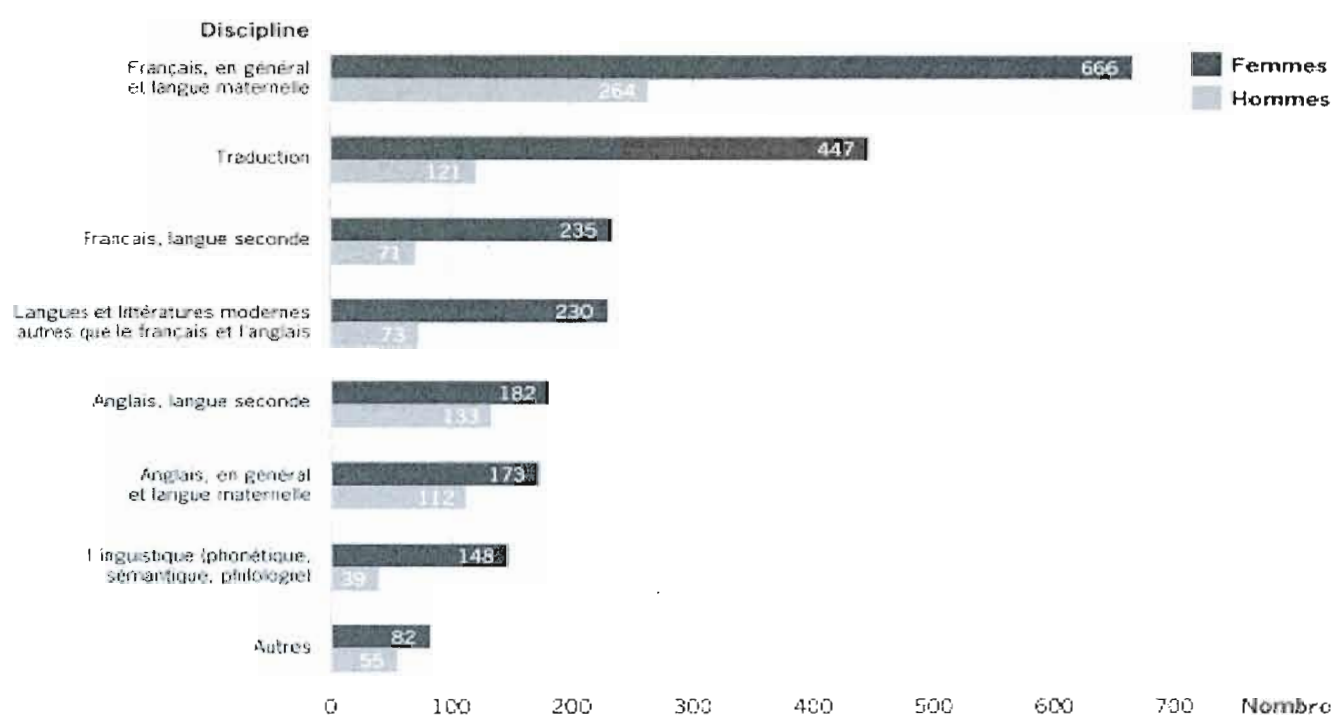
Source : Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau 04 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

Nombre de diplômés universitaires des Sciences appliquées, selon le sexe et les principales disciplines (tous types de diplôme), Québec, 2005



Source: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau 04 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

Nombre de diplômés universitaires des Lettres, selon le sexe et les principales disciplines (tous types de diplôme), Québec, 2005



Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Données statistiques, statistiques détaillées sur l'éducation, 2001 à 2005, à partir des données du tableau Q4 sur le nombre de sanctions décernées dans les universités québécoises.

APPENDICE D

Figure 3.1
Répartition professionnelle des hommes et des femmes selon le secteur, 1987,
1996 et 2004

	1987			1996			2004		
	Femmes	Hommes	Proportion de femmes par rapport à l'ensemble des personnes occupées dans le secteur	Femmes	Hommes	Proportion de femmes par rapport à l'ensemble des personnes occupées dans le secteur	Femmes	Hommes	Proportion de femmes par rapport à l'ensemble des personnes occupées dans le secteur
	%								
Gestion									
Cadres supérieurs	0,3	0,8	21,1	0,3	0,7	27,3	0,3	1,0	22,1
Autres gestionnaires	5,7	9,8	30,7	7,9	10,9	37,6	6,7	9,8	37,7
Total – Personnel de gestion	6,0	10,6	30,1	8,2	11,6	37,1	7,0	10,8	36,6
Professions libérales									
Affaires et finance	1,9	2,3	38,3	2,9	2,7	47,1	3,2	2,7	51,3
Sciences naturelles, génie et mathématiques	2,3	7,0	19,5	2,3	8,0	19,2	3,0	9,7	21,2
Sciences sociales et sciences religieuses	4,3	2,0	61,5	6,1	2,3	69,2	6,2	2,2	71,6
Enseignement	3,8	2,6	52,3	5,0	2,8	60,1	5,2	2,5	64,6
Médecine, dentisterie et autres professions du domaine de la santé	0,9	0,9	43,0	1,1	1,1	46,7	1,4	1,0	55,0
Soins infirmiers, thérapeutiques et autres professions du domaine de la	8,3	0,9	87,1	8,0	1,0	87,4	8,7	1,1	87,2

santé									
Arts, littérature et loisirs	2,7	2,1	48,5	3,2	2,4	51,5	3,3	2,6	52,8
Total – Professions libérales	24,1	17,9	50,4	28,4	20,2	54,0	31,0	21,8	55,6
Travail de bureau et d'administration	29,7	7,9	73,9	25,7	7,1	75,2	24,3	7,2	74,9
Ventes et services	30,0	18,4	55,2	28,8	19,2	55,6	29,2	19,6	56,7
Secteur primaire	2,3	7,2	19,7	2,1	6,4	20,8	1,4	5,2	19,4
Fabrication, transports et construction	2,1	28,9	5,2	2,1	26,6	6,1	2,2	26,1	7,0
Transformation, fabrication et services publics	5,8	9,1	32,3	4,7	8,9	30,7	4,8	9,3	31,1
Total¹	100,0	100,0	43,0	100,0	100,0	45,4	100,0	100,0	46,8
Total – Personnes occupées (en milliers)	5 309,6	7 024,4	..	6 087,4	7 304,3	..	7 470,1	8 479,6	..

1. Comprend les emplois non classifiés.

Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active.

Date de modification : 2009-10-02

APPENDICE E

Tableau 3.2
Nombre d'emplois selon l'industrie et répartition selon le sexe, moyennes annuelles, Québec, 2006-2008

	Unité	2006	2007	2008
Toutes les industries				
Les deux sexes	k	3 765,4	3 851,7	3 881,7
Hommes	%	53,1	52,4	52,2
Femmes	%	46,9	47,6	47,8
Industries productrices de biens				
Les deux sexes	k	901,1	872,1	886,4
Hommes	%	75,1	74,1	76,2
Femmes	%	24,9	25,9	23,8
Agriculture				
Les deux sexes	k	65,1	65,3	61,5
Hommes	%	69,3	66,8	68,5
Femmes	%	30,7	33,1	31,5
Foresterie, pêche, mines et extraction de pétrole et de gaz				
Les deux sexes	k	38,8	35,8	32,7
Hommes	%	85,8	85,2	89,0
Femmes	%	14,2	14,5	11,0
Services publics				
Les deux sexes	k	29,7	32,3	32,9
Hommes	%	73,7	61,3	79,0
Femmes	%	26,3	38,7	21,0
Construction				
Les deux sexes	k	186,1	195,5	215,8
Hommes	%	88,0	87,4	88,5
Femmes	%	12,0	12,7	11,5
Fabrication				
Les deux sexes	k	581,3	543,2	543,6
Hommes	%	71,0	70,3	71,3
Femmes	%	29,0	29,7	28,7
Industries productrices de services				
Les deux sexes	k	2 864,4	2 979,6	2 995,2
Hommes	%	46,1	46,0	45,0

Femmes	%	53,9	54,0	55,0
Commerce				
Les deux sexes	k	628,5	646,0	624,6
Hommes	%	52,1	51,7	50,3
Femmes	%	47,9	48,3	49,7
Transport et entreposage				
Les deux sexes	k	167,2	178,4	186,0
Hommes	%	79,9	78,9	77,8
Femmes	%	20,1	21,1	22,1
Finance, assurances, immobilier et location				
Les deux sexes	k	222,3	231,6	230,6
Hommes	%	40,6	40,8	42,5
Femmes	%	59,4	59,2	57,5
Services professionnels, scientifiques et techniques				
Les deux sexes	k	241,7	256,7	265,6
Hommes	%	58,6	56,9	55,6
Femmes	%	41,4	43,1	44,4
Services aux entreprises, services relatifs aux bâtiments et autres services de soutien				
Les deux sexes	k	139,8	147,4	136,9
Hommes	%	55,8	58,2	59,8
Femmes	%	44,2	41,8	40,2
Services d'enseignement				
Les deux sexes	k	260,9	259,3	256,5
Hommes	%	39,2	36,8	34,1
Femmes	%	60,8	63,2	65,9
Soins de santé et assistance sociale				
Les deux sexes	k	454,1	455,2	470,6
Hommes	%	20,7	20,5	19,9
Femmes	%	79,3	79,6	80,1
Information, culture et loisirs				
Les deux sexes	k	160,4	171,9	174,8
Hommes	%	54,0	53,6	55,6
Femmes	%	46,0	46,4	44,3
Hébergement et services de restauration				
Les deux sexes	k	214,8	236,5	244,7
Hommes	%	41,7	41,7	41,5
Femmes	%	58,3	58,3	58,5
Autres services				
Les deux sexes	k	159,1	176,7	175,8

Hommes	%	45,3	47,6	44,9
Femmes	%	54,7	52,4	55,1
Administrations publiques				
Les deux sexes	k	215,6	219,8	229,1
Hommes	%	49,0	48,3	45,5
Femmes	%	51,0	51,7	54,5

Note : La somme des composantes n'est pas toujours égale au total en raison des arrondissements.

Source : Statistique Canada, *Enquête sur la population active*.

Compilation : Institut de la statistique du Québec, Direction des statistiques du travail et de la rémunération.

17 février 2009

APPENDICE F

Tableau 3.1
Projets énoncés par les 54 étudiantes de l'échantillon global de sciences de la nature au moment de chaque entretien

Pseudonyme	Première entrevue	Deuxième entrevue	Troisième entrevue
Bahia	Génie informatique	Génie informatique	Génie mécanique
Bélita	Médecine; <i>psychologie</i> ⁴⁷	Médecine	<i>Ergothérapie; orthophonie</i>
Bérangère	<i>Enseignement</i> ; médecine	<i>Enseignement des sciences</i> ; médecine	Chimiste; <i>enseignement des sciences</i>
Bess	Business/marketing; médecine	n/d ⁴⁸	Administration; finances
Beverly	Droit international; bioéthique; histoire; <i>enseignement</i>	Bioéthique; <i>neuropsychologie</i>	<i>Psychologie; travail social; enseignement</i>
Bianca	Incertitude; <i>domaine de la santé; ergothérapie; ophtalmologiste</i>	Incertitude; <i>physiothérapeute; pharmacie; ergothérapie</i>	<i>Physiothérapie; pharmacie; psychologie</i>
Brittany	<i>Domaine de la santé; physiothérapie; journalisme; professeur de danse; conseillère en orientation</i>	n/d	<i>Psychologie</i>
Céleste	Médecine; <i>pharmacie; criminologie; enseignement</i>	incertitude	<i>Ergothérapie; santé communautaire; adaptation scolaire; enseignement</i>
Charlotte	Médecine; cardiologie; <i>enseignement au primaire</i>	<i>Enseignement au primaire; journalisme</i>	<i>Travail social</i>
Chloé	<i>Aide humanitaire</i>	<i>Aide humanitaire; sciences infirmières; physiothérapeute; avocate; orthophoniste</i>	<i>Aide humanitaire; sciences infirmières; ergothérapie; physiothérapie</i>
Claire	Médecine	Médecine; <i>santé internationale; coopération internationale</i>	Géographie/ environnement
Constance	<i>Communications</i> ; médecine	Histoire; <i>communications</i> ; économie	Journalisme; histoire; sciences politiques; <i>communications</i>
Cynthia ⁴⁹	<i>Enseignement de l'histoire au secondaire</i>	n/d	n/d
Éliane	Génie informatique; info-	<i>Domaine de la santé;</i>	<i>Pharmacienne</i>

⁴⁷ Légende : les projets mis en italique sont ceux identifiés comme traditionnellement féminins.

⁴⁸ Légende : N/D Les projets n'ont pu être déterminés, car les entrevues n'ont pas eu lieu, ne sont pas disponibles ou le sujet n'a pas été abordé lors de l'entrevue.

⁴⁹ Cynthia a été rejetée de notre enquête car une seule entrevue était disponible.

	graphie	<i>pharmacienne</i>	
Élisabeth	Incertitude; génie; <i>arts plastiques</i>	Génie; <i>art</i>	Génie physique
Élodie	Incertitude	Incertitude	Génie civil
Elsa	<i>Pharmacienne</i>	<i>Pharmacienne</i> ; génie électrique	<i>Pharmacienne</i>
Estelle	Génie mécanique	Génie mécanique	Génie mécanique
Ève	Incertitude; <i>domaine de la santé; physiothérapeute</i>	<i>Enseignement</i> ; génie; astrophysique; astronaute	Physique ; génie mécanique
Gaëlle	Génie informatique	Génie informatique; <i>enseignement</i>	<i>Psychologie</i>
Galina	Médecine vétérinaire; <i>optométrie; pharmacienne</i>	<i>Pharmacienne</i>	<i>Optométrie; pharmacienne; médecine; droit; marketing</i>
Georgia	Médecine; <i>sciences infirmières</i>	<i>Techniques des sciences infirmières</i>	n/d
Georgiane	Médecine	Médecine; <i>pâtisserie</i>	Médecine; <i>secrétaire</i>
Gladys	Médecine; actuariat; droit; microbiologie	Médecine	Actuaire; MBA en finances
Gloria	Chimiste; médecine	<i>Pharmacie; sciences de la santé; pédiatrie</i>	n/d
Grâce	Génie génétique; biologie marine	Biologie; <i>pharmacologie</i>	Biologie
Greta	<i>Sexologie</i>	<i>Sexologie; psychologie</i>	Droit; génie mécanique
Gwendoline	<i>Physiothérapie</i>	<i>Physiothérapie</i>	<i>Physiothérapie; ergothérapie</i>
Iasmina	Incertitude	<i>Enseignement des mathématiques; génie</i>	<i>Enseignement des mathématiques</i>
Ioanna	Chirurgie cardiaque; enseignement de l'éducation physique	Chirurgie cardiaque	n/d
Irina	Incertitude; environnement	Incertitude	Génie géologique; géologie
Isabella	Médecine légale; biologie	<i>Enseignement des sciences au secondaire; policière; scénariste; microbiologiste</i>	<i>Ergothérapie</i>
Isadora	Médecine; avocate	DEP en protection et exploitation des territoires fauniques	DEP en protection et exploitation des territoires fauniques
Iseult	Incertitude; agronomie; <i>enseignement du français au secondaire</i>	Incertitude; biologie; <i>enseignement du français; agronomie; foresterie; travail social</i>	<i>Enseignement du français au secondaire; agronomie; sciences politiques</i>
Maggie	Microbiologie; médecine	Microbiologie; médecine	Médecine
Marie	Incertitude; biologie; environnement	Incertitude; biologie, <i>enseignement du français, physiothérapie;</i>	<i>Pharmacie; biochimie; optométrie</i>
Marilou	Médecine; <i>physiothérapie; enseignement</i>	Incertitude; médecine sportive, <i>physiothéra-</i>	n/d

		<i>pie; enseignement</i>	
Marion	<i>Physiothérapie; ergothérapie</i>	n/d	n/d
Marlène	Médecine dentaire	n/d	<i>Psychologie</i>
Mélissa	Physiothérapie; <i>enseignement au primaire</i> ; biologie; <i>chirothérapie</i>	Incertitude; médecine; <i>physiothérapie</i> ; <i>dermatologie</i> ; <i>optométriste</i>	<i>Pharmacie; optométrie; physiothérapie</i>
Mélissandre	Incertitude; sciences et art; actuariat	Architecture	Architecture
Mia	Génie mécanique	Technique de génie électronique; génie électrique	n/d
Rebecca	<i>Pédiatrie</i>	Médecine; <i>pharmacie</i>	Médecine; <i>pharmacie</i>
Régine	Médecine légale	Biologie marine	Sciences politiques
Réjeanne	<i>Optométrie</i>	<i>Optométrie</i> ; chimiste; médecine; <i>physiothérapie</i>	Médecine
Rose	Incertitude; médecine	Médecine; <i>physiothérapie</i>	<i>Physiothérapie</i>
Ruth	Médecine légale; bactériologie; <i>pharmacienne</i>	Microbiologie; médecine	Microbiologie
Valentine	Biologie; <i>graphisme</i>	Écologie; biologie; <i>graphisme</i>	Biologie; génie
Valérie	Incertitude; médecine	<i>Littérature; sociologie; enseignement du français</i>	n/d
Vania	Médecine dentaire; médecine	Médecine dentaire; médecine; <i>enseignement des mathématiques</i>	n/d
Véronique	Biologie; écologiste	Biologie environnementale	Biologie; génétique humaine
Victoria	Incertitude; biologie marine; médecine; <i>pharmacie</i> ; journalisme	Incertitude; journalisme; médecine; biologie	Incertitude; géographie; physique; biologie
Violaine	Agronomie	Agronomie	Agronomie
Vivianne	<i>Domaine de la santé; pharmacienne</i>	Incertitude; <i>domaine de la santé</i> ; <i>techniques infirmières</i> ; <i>radio-oncologie</i>	<i>Pharmacienne</i>

APPENDICE G

Tableau 3.2
Entrevues disponibles par répondante ayant des projets professionnels traditionnels.

Répondantes	Entrevue automne 2001	Entrevue hiver 2002	Entrevue hiver 2003	Entrevue 2004	Total d'entrevues
Bélita	x	x	x	-	3
Bérangère	x	x	-	x	3
Beverly	x	x	-	x	3
Bianca	x	x	x		3
Brittany	x	-	-	x	2
Céleste	x	x	-	x	3
Charlotte	x	x	x	-	3
Chloé	x	x	x	x	4
Claire	x	x	x	-	3
Constance	x	x	x	-	3
Éliane	x	x	x	-	3
Élisabeth	x	x	x	-	3
Elsa	x	x	-	-	2
Ève	x	x	x	-	3
Gaëlle	x	x	x	-	3
Galina	x	x	x	x	4
Georgia	x	x	-	-	2
Georgianne	x	x	-	x	3
Gloria	x	x	-	-	2
Greta	x	x	x	-	3

Grâce	x	x	x	-	3
Gwendoline	x	x	x	-	3
Iasmina	x	x	x	-	3
Isabella	x	x	x	-	3
Iseult	x	x	x	-	3
Marie	x	x	x	-	3
Marilou	x	x	-	-	2
Marion	x	x	-	-	2
Marlène	x	x	-	-	2
Mélissa	x	x	x	-	3
Rebecca	x	-	x	-	2
Réjeanne	x	x	x	-	3
Rose	x	x	x	-	3
Ruth	x	x	x	-	3
Valentine	x	x	x		3
Valérie	x	x	-	-	2
Vania	x	x	-	x	3
Victoria	x	x	x	x	4
Vivianne	x	x	-	x	3
Total					108

APPENDICE H

Canevas de résumé

Résumé fait par :

Relecture faite par :

date :

PSEUDONYME

Programme d'étude/provenance (in)directe du secondaire

Collège

Changement de programme en ...

Moyenne générale au secondaire : général: %; sciences: %; mathématiques: %.

Type d'école et de programme au secondaire: privée/publique

Scolarité et emploi du père :

Scolarité et emploi de la mère :

- Diplôme des parents et profession des parents :
 - a. Confirmer ou infirmer le statut d'étudiant de première génération tant à travers les données sociodémographiques (voir questionnaire et fiche de données complémentaires) que du contenu du corpus (entrevues, notes, résumés spontanés).
 - b. Vérifier aussi si les données sociodémographiques (professions et diplôme du père et de la mère) indiquées dans le questionnaire et celles marquées sur la fiche de données complémentaires sont les mêmes.
 - c. Noter dans le résumé le résultat de ces vérifications sur les données sociodémographiques

Expériences antérieures

- Expériences du secondaire (privé, public, moyenne générale, expérience et impression générale) (les expériences du secondaire sont discutées dans la première entrevue)
 - Niveau de travail nécessaire au secondaire (ex : «J'ai passé mon secondaire sans travailler»)
- Expérience dans d'autres programmes postsecondaire, s'il y a lieu

- Perception de l'expérience du secondaire : éprouvante, facile, aspect particulier marquant le parcours signalé par l'étudiant

Signification des expériences scolaires au cégep

- Transition
- Choix du programme
- Rapport aux cours (contenu, intérêt, difficulté, charge de travail, utilité)
- Rapport aux notes (je suis fier, je suis déçu, je vise 80%, ce n'est pas important, etc.)
- Méthode et charge de travail
 - Il travaille principalement à la maison
- La motivation dans le programme et les émotions vécues (peurs, craintes, découragement, paresse, déception, inquiétudes, joie, fierté, anxiété, etc.)
- Attentes et réalité
- Critiques générales

Interaction individu/institution

- Choix du cégep et perception de celui-ci
- Rapport aux lieux physiques de l'établissement et aux installations (je me suis perdu, c'est grand, etc.)
- Rapport aux professeurs (compétence, méthode, aide, qualité du contact)
- Rapport aux pairs (j'ai plein de nouveaux amis, ils sont snobs, compétitifs, entraide, sortie, etc.)
- Rapport avec le personnel de l'institution (API, département, etc.)
- La vie quotidienne dans le cégep (party, conférences, services offerts, vie étudiante, etc.)
- Critiques générales

Dynamique expérience scolaire et extrascolaire

- Travail rémunéré
- Loisirs
- Vie sociale
- Conditions de vie
 - Finance (bourses, héritage, soutien parental, qui paie les études, situation financière jugée «satisfaisante» (parents ont un emploi ? qui paie les études –à quelle proportion? etc.)
 - Santé
 - Expérience d'immigration internationale ou de migration régionale
 - Structure familiale (monoparentale, fratrie, etc.)
 - Conditions d'habitation et de transport

- Autre aspect ou événement familial ou personnel (signalé) pouvant affecter le parcours (décès ou divorce de parents, maladie d'un membre de la famille, rupture amoureuse, déménagement, etc.).

Rapport aux temps : les anticipations

- Projet scolaire
- Projet professionnel
- Projet de vie
- Dans quel programme universitaire est-il finalement?

Commentaires sur le parcours scolaire

- Indiquer ce qui nous semble être le ou les ressorts ou facteurs explicatifs (ex. déception scolaire, futur comme guide, projet professionnel,...) qui rendent mieux la situation scolaire en présence ou du parcours (événement biographique significatif, source de motivation ou de démotivation ou encore un contexte très particulier ou spécifique modulant le parcours, la nature du parcours (ex. héritier classique, spirale de la réussite, ultra-persévérant, etc.),
- et, si possible, préciser à quel autre étudiant ou parcours peut-on joindre le cas analysé
- S'intègrent-ils intellectuellement et socialement durant leurs études?
- Sont-ils stressés ou anxieux devant leurs études?
- Comment gèrent-ils les incidents scolaires (s'il y en a un) ?

APPENDICE I

Liste des métiers traditionnels

1. Enseignement au niveau primaire et secondaire
2. Infirmières
3. Diététiste, nutritionniste
4. Pharmacienne
5. Orthophonie, ergothérapie
6. Physiothérapeute
7. Biologiste
8. Psychologie
9. Métiers de la communication
10. Travail social
11. Sociologue
12. Criminologue
13. Arts plastiques
14. Histoire de l'art
15. Graphiste
16. Domaines de la mode
17. Art dramatique
18. Traductrice
19. Neuropsychologie
20. Scénariste
21. Sexologue
22. Chirothérapeute
23. Dermatologue
24. Pédiatre
25. Optométriste
26. Radio-oncologie
27. Secrétaire
28. Caissière
29. Réceptionnistes
30. Domaines de la santé et assistance sociale
31. Domaines des services sociaux
32. Travail de bureau et d'administration

APPENDICE J

Guide d'entretien

Guide d'entretien

A. L'EXPÉRIENCE DU PROGRAMME

L'étudiant peut-il nous indiquer son évaluation de son expérience des études collégiales dans ce programme.

Situation par rapport au programme

- Ce qui reste à faire
- Date prévue d'obtention
- État des demandes à l'université (si l'information recueillies au téléphone doit être complétée)

Perceptions des cours

- Les cours les plus agréables, les plus difficiles les plus utiles, inutiles
- Niveau de difficulté des cours
- Charge de travail (Pense-t-il que c'est un programme exigeant?)
- Ce qui pourrait être fait autrement

Perceptions des professeurs

- les plus appréciés, les moins appréciés, Pourquoi ?
- les attitudes et les comportements qui a contribué à la réussite

Perceptions des autres étudiants

- Évolution depuis le début du programme
- Composition du réseau social
- Sentiment d'appartenance (participation à des groupes d'étudiants)

Perceptions du cégep

- Qualité des services (attitudes, ouverture, réponse aux questions...)
- Utilisation des services (lesquels et évaluation)
- Connaissance des programmes de soutien et d'aide à la réussite ou la persévérance
- Utilisation des programmes de soutien et évaluation

Perceptions du programme

- Les aspects les plus agréables, difficiles, utiles, inutiles
- Les aspects qui ont contribué à la réussite
- Les aspects qui auraient pu être fait autrement
- Changement de perception dans le temps

Si c'était à refaire, l'étudiant suivrait-il le même cheminement ? Que ferait-il de différent ?
Si vous aviez un conseil à donner à un ami qui veut s'inscrire en science au cégep, quels conseils lui donneriez-vous ?

B. ACTIVITÉS ET INTÉRÊTS EXTRASCOLAIRES

Quels changements se sont produits dans la vie non-scolaire de l'étudiant ?

Activités de loisirs

- Passe-temps
- Importance des loisirs par rapport aux études (dont le temps consacré au loisir)

Travail rémunéré

- Changements
- Lien avec les études et les intérêts
- Place que le travail rémunéré a pris pendant les études

Guide d'entretien

A. L'EXPÉRIENCE DU PROGRAMME

L'étudiant peut-il nous indiquer son évaluation de son expérience des études collégiales dans ce programme

Situation par rapport au programme

- o Ce qui reste à faire
- o Date prévue d'obtention
- o Etat des demandes à l'université (si l'information recueillies au téléphone doit être complétée)

Perceptions des cours

- o Les cours les plus agréables, les plus difficiles les plus utiles, inutiles
- o Niveau de difficulté des cours
- o Charge de travail (Pense-t-il que c'est un programme exigeant?)
- o Ce qui pourrait être fait autrement

Perceptions des professeurs

- o les plus appréciés, les moins appréciés, Pourquoi ?
- o les attitudes et les comportements qui a contribué à la réussite

Perceptions des autres étudiants

- o Évolution depuis le début du programme
- o Composition du réseau social
- o Sentiment d'appartenance (participation à des groupes d'étudiants)

Perceptions du cégep

- o Qualité des services (attitudes, ouverture, réponse aux questions ...)
- o Utilisation des services (lesquels et évaluation)
- o Connaissance des programmes de soutien et d'aide à la réussite ou la persévérance
- o Utilisation des programmes de soutien et évaluation

Perceptions du programme

- o Les aspects les plus agréables, difficiles, utiles, inutiles
- o Les aspects qui ont contribué à la réussite
- o Les aspects qui auraient pu être fait autrement
- o Changement de perception dans le temps

Si c'était à refaire, l'étudiant suivrait-il le même cheminement ? Que ferait-il de différent ?
Si vous aviez un conseil à donner à un ami qui veut s'inscrire en science au cégep, quels conseils lui donneriez-vous ?

B. ACTIVITÉS ET INTÉRÊTS EXTRASCOLAIRES

Quels changements se sont produits dans la vie non-scolaire de l'étudiant ?

Activités de loisirs

- o Passe-temps
- o Importance des loisirs par rapport aux études (dont le temps consacré au loisir)

Travail rémunéré

- o Changements
- o Lien avec les études et les intérêts
- o Place que le travail rémunéré a pris pendant les études

- Si c'était à refaire...

Conditions de vie

- Changements (famille, revenus, etc.)
- Conditions ayant contribué à la réussite des études
- Conditions ayant nui à la réussite des études

C. PERSPECTIVES FUTURES

L'étudiant peut-il indiquer quels sont ses projets ?

Nature du projet

- Quels projets ? (poursuite des études, emploi)
- Considérations ayant influencé la décision

Projets scolaires envisagés (autre programme collégial, formation universitaire...) ?

- Motifs du choix
- Comment son choix s'est-il réalisé ?
- Quelles sources d'information a-t-il utilisé ?
- Son expérience collégiale a-t-elle influencé son choix et comment

Si le programme choisi est en science

- mode de décision
- Motifs du choix

Si le programme choisi n'est pas un programme de science,

- l'apport des études collégial en sciences
- Motifs du changement

Perception des études universitaires

- Espoirs de réussite
- Difficultés anticipées
- Temps d'obtention du diplôme
- Performance par rapport aux autres

Perception de son insertion professionnelle

- Genre d'emploi
- Qualités requises
- Lien entre l'emploi et le programme
- Facilité de trouver un emploi
- Revenus

Style de vie dans 10 ans

- Famille
- Loisirs
- Conciliation travail - vie personnelle

D. BILAN DE LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Quel bilan l'étudiant fait-il de sa participation à l'équipe de recherche ?

Quel message tu voudrais faire passer aux personnes qui vont lire les résultats de la recherche ?

APPENDICE K

Questionnaire

Entrée dans un nouveau programme

Durée de l'autoévaluation

Nom de l'étudiant

Prénoms

1. Programme actuel: _____

2. Collège actuel: _____

3. As-tu déjà suivi des cours au collégial avant de t'inscrire à ce programme? ☐ Oui ☐ Non**HISTOIRE SCOLAIRE****Études secondaires**

4. As-tu obtenu un ou plusieurs des diplômes suivants? (Coche plus d'une case si nécessaire)

☐ Diplôme d'études secondaires (D.E.S.)

Si oui, en quelle année? _____ À quelle école? _____

☐ Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.)

Si oui, en quelle année? _____

Dans quel programme? _____

☐ Autre diplôme d'études secondaires (A.S.P. ou diplôme réalisé à l'étranger par exemple)

Si oui, en quelle année? _____

Dans quel programme? _____

☐ Non**Études postsecondaires**

5. Si tu as déjà fait des études postsecondaires, peux-tu énumérer les derniers programmes d'études (collégiaux ou universitaires) auxquels tu as été inscrit(e)? (Si tu as été inscrite) à plus de trois programmes d'études postsecondaires, inscris seulement les cinq derniers.)

Année de début du programme	Année de fin du programme	Type de programme	Nom du programme et de l'établissement	Obtention du diplôme
_____	_____	<input type="checkbox"/> DEC <input type="checkbox"/> AEC <input type="checkbox"/> Autre au collégial <input type="checkbox"/> Certificat <input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Autre à l'université	_____	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
_____	_____	<input type="checkbox"/> DEC <input type="checkbox"/> AEC <input type="checkbox"/> Autre au collégial <input type="checkbox"/> Certificat <input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Autre à l'université	_____	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
_____	_____	<input type="checkbox"/> DEC <input type="checkbox"/> AEC <input type="checkbox"/> Autre au collégial <input type="checkbox"/> Certificat <input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Autre à l'université	_____	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

6. Peux-tu estimer à combien s'établissait ta moyenne générale en secondaire 4 et 5?

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 95% et plus | <input type="checkbox"/> 70 à 74% |
| <input type="checkbox"/> 90 à 94% | <input type="checkbox"/> 65 à 69% |
| <input type="checkbox"/> 85 à 89% | <input type="checkbox"/> 60 à 64% |
| <input type="checkbox"/> 80 à 84% | <input type="checkbox"/> Moins de 60% |
| <input type="checkbox"/> 75 à 79% | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

7. Peux-tu estimer à combien s'établissait ta moyenne dans les cours de sciences en secondaire 4 et 5?

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 95% et plus | <input type="checkbox"/> 70 à 74% |
| <input type="checkbox"/> 90 à 94% | <input type="checkbox"/> 65 à 69% |
| <input type="checkbox"/> 85 à 89% | <input type="checkbox"/> 60 à 64% |
| <input type="checkbox"/> 80 à 84% | <input type="checkbox"/> Moins de 60% |
| <input type="checkbox"/> 75 à 79% | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

8. Peux-tu estimer à combien s'établissait ta moyenne dans les cours de mathématiques en secondaire 4 et 5?

- | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 95% et plus | <input type="checkbox"/> 80 à 84% | <input type="checkbox"/> 65 à 69% | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> 90 à 94% | <input type="checkbox"/> 75 à 79% | <input type="checkbox"/> 60 à 64% | |
| <input type="checkbox"/> 85 à 89% | <input type="checkbox"/> 70 à 74% | <input type="checkbox"/> Moins de 60% | |

SITUATION PERSONNELLE ET FAMILIALE

9. Quel est le dernier niveau de scolarité atteint par ton père?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Études primaires | <input type="checkbox"/> Baccalauréat |
| <input type="checkbox"/> Études secondaires non complétées | <input type="checkbox"/> Maîtrise |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires | <input type="checkbox"/> Doctorat |
| <input type="checkbox"/> Études collégiales non complétées | <input type="checkbox"/> Autre (précise _____) |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études collégiales | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

10. Quel est le dernier niveau de scolarité atteint par ta mère?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pas d'études secondaires | <input type="checkbox"/> Baccalauréat |
| <input type="checkbox"/> Études secondaires non complétées | <input type="checkbox"/> Maîtrise |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires | <input type="checkbox"/> Doctorat |
| <input type="checkbox"/> Études collégiales non complétées | <input type="checkbox"/> Autre (précise _____) |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études collégiales | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

11. Ton père ou ta mère ont-ils fait des études ayant un lien avec les sciences et/ou les technologies?

- ☐ Oui, mon père
☐ Oui, ma mère
☐ Oui, mon père et ma mère
☐ Non

12. Ton père ou ta mère occupent-ils un emploi ayant un lien avec les sciences et/ou les technologies?

- ☐ Oui, mon père
☐ Oui, ma mère
☐ Oui, mon père et ma mère
☐ Non

13. Quelle est l'occupation de ton père? (ex: précise le domaine, exemple: responsable de la qualité dans l'alimentation)

14. Quelle est l'occupation de ta mère?

15. Avec qui vis-tu? (Cache toutes les réponses qui s'appliquent à ta situation.)

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Seul | <input type="checkbox"/> Avec mon père | <input type="checkbox"/> Avec ma mère |
| <input type="checkbox"/> Avec un/plusieurs frère(s)/sœur(s) | <input type="checkbox"/> Avec des amis ou des colocataires | <input type="checkbox"/> Avec mon conjoint |
| <input type="checkbox"/> Avec mon/mes enfants | <input type="checkbox"/> Avec un/des enfants | <input type="checkbox"/> Autre (précise _____) |

16. Comment qualifierais-tu ta situation financière?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très aisée | <input type="checkbox"/> Assez difficile |
| <input type="checkbox"/> Assez aisée | <input type="checkbox"/> Très difficile |
| <input type="checkbox"/> Satisfaisante | |

17. Combien de temps te faut-il en moyenne pour te rendre à ton collège (aller simple)?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Moins de 15 minutes | <input type="checkbox"/> 15 à 30 minutes |
| <input type="checkbox"/> 30 à 45 minutes | <input type="checkbox"/> 45 à 60 minutes |
| <input type="checkbox"/> 60 à 90 minutes | <input type="checkbox"/> Plus de 90 minutes |

Données complémentaires

QUESTIONNAIRE DEVANT ÊTRE REMPLI PAR LE CHERCHEUR.

Pseudonyme du répondant : _____

Chercheur : _____ Date (JJ/MM/AA) : ____/____/____

1. Quel est le dernier degré de scolarité atteint par votre mère et votre père? (Précisez pour tous les diplômes collégiaux, universitaires, à l'étranger ou autres).

	Mère	Père
Aucune scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaire (moins de 6 ans d'études)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire (de 7 à 11 ans d'études)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collégial préuniversitaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collégial technique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitaire - Certificat (1 an)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitaire - Baccalauréat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitaire - Maîtrise ou autre 2 ^e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitaire - Doctorat ou autre 3 ^e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Études à l'étranger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Quel est le pays (ou la province) de naissance de vos parents?

Votre mère

Votre père

3. Quelle a été l'occupation de vos parents pour la plus longue partie des 20 dernières années?

Votre mère

Votre père

4. Quel est le pays (ou la province) de votre naissance? _____

LA PARTIE AU VERSO DOIT ÊTRE REMPLIE PAR LE CHERCHEUR
IMMÉDIATEMENT APRÈS LE CONTACT TÉLÉPHONIQUE.

APPENDICE L

Tableau 4.1
Moyenne générale au secondaire des répondantes

<u>Nom</u>	<u>90% et plus</u>	<u>80 à 89%</u>	<u>70 à 79%</u>	<u>60 à 69%</u>	<u>59% et moins</u>
Bélita		X			
Bérangère		X			
Beverly		X			
Bianca		X			
Brittany	X				
Céleste	X				
Charlotte	X				
Chloé		X			
Claire		X			
Constance	X				
Éliane	X				
Élisabeth	X				
Elsa		X			
Ève	X				
Gaëlle			X		
Galina		X			
Georgia		X			
Georgiane			X		
Gloria			X		
Grâce		X			
Greta	X				
Gwendoline	X				
Iasmina		X			
Isabella		X			
Iseult	X				
Marie	X				
Marilou	X				
Marlène			X		
Mélissa		X			
Rebecca	X				
Réjeanne	X				
Rose		X			
Ruth	X				
Valentine		X			
Valérie		X			
Vania		X			
Victoria		X			
Vivianne		X			
Total	15	20	4	0	0

RÉFÉRENCES

- Astin, H. S. (1990). "Educating Women: A Promise and a Vision for the Future." American Journal of Education 98(4): 479-493.
- Astin, H.S. (1984), "The meaning of work in women's live, A sociopsychological model of career choice and work behavior" The counseling psychologist, 12 : 117-126
- Ball, Stephen J., Jacqueline Davies, Miriam E. David et Diane Reay. 2001, « Décisions, différenciations et distinctions; vers une sociologie du choix des études supérieures », Revue française de pédagogie, no. 136, p.65-75.
- Bandura, A., C. Barbaranelli, et al. (2001). "Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories." Child Development 72(1): 187-206.
- Baudelot, Christian ; Establet, Roger, 2006, *Allez les filles!, la révolution silencieuse*, Paris : Éditions du Seuil
- Baudoux, Claudine et Albert Noircent (1997), « L'école et le curriculum caché » dans Femmes, éducation et transformations sociales, collectif Laure-Gaudreault, Montréal, éditions remue-ménage, 55-88
- Barrière-Maurisson, Marie-Agnès, 1984, *Le sexe du travail : structures familiales et système productif*, Presse universitaire de Grenoble, Grenoble, 320 pages.
- Bérêt, P. (1986). "Les projets scolaires : Contribution à une théorie de l'acteur dans les système éducatif" Formation-Emploi (13) : p.15-23.
- Bérêt, P. et V. di Paola (2002) *Passé, présent, futur : Revisiter le temps dans l'insertion des jeunes. 1^{ère} rencontres jeunes et sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*. Aix-en-Provence, Lest : 12.
- Berger, Peter et Thomas Luckmann, 1996, *La construction sociale de la réalité*, Armand Collin, Paris, 288 pages
- Berthelot, Jean-Michel, 1993, *École, orientation, société*, Presse universitaire de France, Paris, 187 pages.
- Blackburn, R. M., J. Browne, et al. (2002). "Explaining gender segregation." British Journal of Sociology 53(4): 513-536.
- Betz, Nancy (2007), "Career self-efficacy : exemplary recent research and emerging directions", Journal of career assessment, 15 : 403-422
- Betz, Nancy et Gail Hackett (1997) "Application of self-efficacy theory to the career assessment of women", Journal of career assessment, 5 : 383-402
- Betz, Nancy et Gail Hackett (2006) "Career self-efficacy theory : Back to the future", Journal of career assessment, 14 : 3-11
- Biémar, S., M.-C. Philippe et al. (2003) "L'injonction au projet : Paradoxe et infondée? Approche longitudinale du choix d'études supérieures" L'orientation scolaire et professionnelle 32 (1) : 31-51.

- Blais, Mireille et Stéphane Martineau (2006) "L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes" Recherches qualitatives Vol.26 (1), p.1-18.
- Bouchard, Pierrette,; St-Amant, Jean-Claude, 1996, *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Éditions du Remue-ménage Montréal
- Bouchard, Pierrette ; St-Amant Jean-Claude-; Tondreau, Jacques, 1995, *Filles et garçons dans le système d'éducation les nouveaux mythes et la réalité*, Québec Université Laval, Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, collection GREMF
- Bouchard, Pierrette, Jean-Claude Saint-Amant et Jacques Tondreau (1997), « Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec » dans Femmes, éducation et transformations sociales, collectif Laure-Gaudreault, Montréal, éditions remue-ménage, 55-88
- Bouchard, Pierrette, Jean-Claude Saint-Amant et Jacques Tondreau (1997), « Réussite et expériences scolaires : effets de sexe et de classe sur la distance et la proximité scolaire » dans Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : Socialisations différentielles. Y. Lemel and B. Roudet. Montréal/ Paris, L'Harmattan: 117-150.
- Bujold, Charles , 1989, *Choix professionnel et développement de carrière théories et recherches*, Boucherville, Morin, 471 pages
- Christiansen-Ruffman, Linda, Francine Descarries et Mary Linn Stewart, 1993, *Les femmes et le travail la recherche féministe en cours*, Ottawa, Édition Ottawa fédération canadienne des sciences sociales, 206 pages
- Collectif Clio, 1982, *L'histoire des femmes du Québec depuis quatre siècles*, Montréal, quinze, collection idéelles, 521 pages
- Degenne, Alain et Yannick Lemel, 2006, *Sociologie des comportements intentionnels*, Paris, Édition Économica, 422 pages
- Delphy, Christine, 2001, *L'ennemi principal*, 2 Tomes Paris, Syllepse
- Delphy, Christine, 1998, « *De l'exploitation familiale au concept de genre* », Thèse de doctorat en sociologie, Montréal, UQAM
- Demazière, Didier et Claude Dubar, 1997, *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*, Paris, Édition Nathan, 350 pages
- Descarries-Bélanger, Francine, 1980, *L'école rose...et les cols roses*, Éditions coopérative Albert Saint-Martin
- Dubar, Claude, 2006, *La socialisation*, 3^e édition, Armand Colin, Paris, 255 pages.
- Dubet, F. (1994) "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse" Revue française de sociologie XXX(2) : p.511-532.
- Dumont, Micheline, 1990, *L'éducation des filles au Québec (1639-1960)*, Ottawa, Société historique du Canada, 32 pages.

- Duru-Bellat, M. (1995) "Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La causalité du probable et son interprétation sociologique" L'orientation scolaire et professionnelle 24 (1) : 69-86.
- Duru-Bellat, Marie, 2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris : L'Harmattan, 2^e éd. Rev et actualisée
- Duru-Bellat, Marie.1988, *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*, Éditeur: Neuchâtel, Suisse Delachaux & Niestlé, 199 pages
- Duru-Bellat, M. (1999). « Les choix d'orientation : des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir » dans *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : Socialisations différentielles*. Y. Lemel and B. Roudet. Montréal/ Paris, L'Harmattan: 117-150.
- Eccles, J. S. (1994). "Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices." Psychology of Women Quarterly. Special Issue: Transformations: Reconceptualizing theory and research with women 18(4): 585-609.
- Eid F, Nadia et Micheline Dumont, 1983, *Maitresses de maison, maitresses d'école femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, 413 pages
- Erving Goffman, *L'Arrangement des sexes*, traduit par Hervé Maury, présenté par Claude Zaidman, Paris, La Dispute, 2002.
- Felouzis, Georges, 1994, *Le collège au quotidien adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris, Presses universitaires de France, collection : l'éducateur, 236 pages
- Fernandez, M. L., Y. R. g. Castro, et al. (2006). "Sexism, vocational goals, and motivation as predictors of men's and women's career choice." Sex Roles 55(3-4): 267-272.
- Galland, O. (1988) "Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf" Sociologie du Travail (3) : p.399-417.
- Guillemette, François (2006) "L'approche de la Grounded theory : pour innover?" Recherches qualitatives Vol.26 (1), p.35-50.
- Hackett, Gail ; Betz, Nancy E. (1981) "A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women " Journal of Vocational Behavior, v18 n3 : p326-39
- Hakim, C. (2006). "Women, careers, and work-life preferences." British Journal of Guidance & Counselling 34(3): 279-294.
- Heckert, T. M., H. E. Droste, et al. (2002). "Gender differences in anticipated salary: Role of salary estimates for others, job characteristics, career paths, and job inputs." Sex Roles 47(3-4): 139-151.
- Hill, Catherine, Christianne Corbett et Andresse Saint-Rose (2006) "Why so few? Women in science, technology, engineering and mathematics", note de recherche de AAUW, 1-109
- Kergoat, Danièle, 2002, *Travail des hommes, travail des femmes : le mur invisible*, Paris, L'harmattan, 250 pages.

- Lelièvre, Françoise et Claude Lelièvre, 1991, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, collection repères pédagogiques, 272 pages.
- Lahire, Bernard, 2002, *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*, Nathan, Paris, 431 pages.
- Langlois, Yoëlle, 2008, *Faire le grand saut ? femmes et orientation scolaire non-traditionnelle*, Mémoire de maîtrise en sociologie (Université du Québec à Montréal)
- Lightbody, P., G. Siann, et al. (1997). "A fulfilling career? Factors which influence women's choice of profession." *Educational Studies* 23(1): 25-37.
- Maynard, Mary et June Purvis, 1994, *Researching women's lives from a feminist perspective*, Taylor and Francis edition, Londres, 211 pages.
- Miles, Matthew B. et A. Michael Huberman, 1984, *Qualitative data analysis, a sourcebook of new methods*, Sage publication, Delhi, 262 pages.
- Mosconi, Nicole, 1994, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'harmattan, Paris, 362 pages.
- Mosconi, N. (1999). « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école » dans *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : Socialisations différentielles*. Y. Lemel and B. Roudet. Paris// Montréal, L'Harmattan: 84-115.
- Mukamurera, Joséphine, France Lacourse et Yves Couturier (2006). "Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques" *Recherches qualitatives* Vol.26 (1), p.110-138.
- Murdoch, Jake et al. (2010). "Note 10 ; Les aspirations professionnelles : quel effet sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel?", note de recherche.
- Olesen, Virginia (2005), « Early millennial feminist qualitative research : challenges and contours » dans *The Sage handbook of qualitative research, third edition*, Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln, New York, Sage publication inc, 335-379.
- Poole, M. and D. Isaacs (1997). "Caring: A gendered concept." *Women's Studies International Forum* 20(4): 529-536.
- Racine, Michel (2007) "Quelle place peut prendre le chercheur dans l'interprétation du sens...du sens donné par les acteurs sociaux auprès de qui il recherche?" *Recherches qualitatives*, hors série numéro 5, p.112-124.
- Ramazanoglu, Caroline et Janet Holland, *Feminist methodology ; challenges and choices*, Sage publication inc, New Delhi, 190 pages.
- Stanworth, Michelle, 1983, *Gender and schooling : study of sexual division on the classroom*, London Hutchison, Londres, 83 pages.
- Szczepanik, Geneviève, 2007, *L'orientation des étudiantes vers des filières scientifiques non-traditionnelles : des projets en évolution*, Mémoire de maîtrise en sociologie (Université du Québec à Montréal), 195 pages.

Van der Maren, Jean-Marie (2007) "De la construction de l'esprit à la révélation du réel, mais le réel est-il la réalité?" Recherches qualitatives, hors série numéro 5, p.18-25.

Vouillot, F., S. Blanchard, et al. (2004). "La division sexuée de l'orientation et du travail: Une question théorique et une question de pratiques. / Gender differences in educational and vocational choices and in careers: Theoretical considerations and practical implications." Psychologie du Travail et des Organisations 10(3): 277-291.